

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE INCLUANT DES ACTIVITÉS DE
RÉFLEXIONS TRANSLINGUISTIQUES SUR LE DÉVELOPPEMENT DU
VOCABULAIRE RÉCEPTIF ET PRODUCTIF DES APPRENANTS
FRANCOPHONES DE L'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

VALÉRIE PERRON

SEPTEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je veux remercier, tout d'abord, ma directrice de recherche, Véronique Fortier qui a été pour moi une source d'inspiration tout au long de mon parcours à la maîtrise. Ton attitude positive et chaleureuse, tes conseils judicieux et ta grande générosité ont été très précieux. Je souhaite à tous les étudiants d'avoir la chance de rencontrer une personne aussi formidable que toi.

Je tiens également à remercier madame Jessica Payeras-Robles sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pu être possible. Merci pour ton accueil, ton ouverture et ta grande gentillesse. Je t'en suis très reconnaissante. Merci à mes lectrices Madame Gladys Jean et Madame Philippa Bell pour leur rétroaction très pertinente.

J'aimerais remercier tout spécialement ma mère, ma famille et mon ami Jonathan qui m'ont toujours encouragée dans mes nombreux projets et qui, dès le début de cette aventure, m'ont offert leur écoute et leur support. Je suis heureuse de faire partie de votre tribu.

Merci à Marie-Fred et Diane pour m'avoir aidée à ne pas prendre la vie trop au sérieux. Merci pour cet humour si libérateur. Merci à mon ami Daniel R. pour m'avoir souvent rappelé que la vie c'est plus vaste et riche que le travail. Merci pour toutes ces pauses divertissantes et rafraîchissantes.

Merci à Daniel B. pour toutes ces soirées de danse endiablées qui m'ont littéralement transportée. Merci pour tous ces beaux moments d'évasion musicale.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xi
RESUME	xii
INTRODUCTION	13
CHAPITRE I	
PROBLEMATIQUE.....	18
CHAPITRE II	
CADRE THEORIQUE	21
2.1 L'apprentissage du vocabulaire en langue seconde ou étrangère.....	21
2.1.1 Dimension quantitative de l'apprentissage du vocabulaire	22
2.1.2 Dimension qualitative de l'apprentissage du vocabulaire	23
2.1.3 Connaissances réceptive et productive du mot.....	24
2.2 Enseignement du vocabulaire.....	25
2.2.1 Survol historique.....	26
2.2.2 Enseignement centré sur la forme.....	30
2.2.3 Enseignement implicite du vocabulaire.....	33
2.2.4 Enseignement explicite du vocabulaire	34
2.2.5 Réflexions métalinguistiques.....	39
2.3 Les mots apparentés	45
2.3.1 Les congénères	45
2.3.2 Les faux-amis	47
2.3.3 Transfert lexical.....	48
2.4 Enseignement explicite des congénères et apprentissage du vocabulaire	52
2.5. Perceptions des apprenants.....	60
2.6. Objectifs et questions de recherche	62
CHAPITRE III	
METHODOLOGIE	66
3.1 Devis de recherche	66
3.2 Variables.....	68
3.3 Description des participants	68
3.4 Description des éléments lexicaux visés	69
3.4.1. Les mots du matériel pédagogique	70
3.4.2 Les congénères	70
3.4.3 Les non-congénères	71

3.5 Traitement expérimental	71
3.5.1 Séquences d'enseignement explicite du vocabulaire	71
3.5.2 Traitement du groupe témoin.....	77
3.6 Instruments de mesure.....	78
3.6.1. Test mesurant le développement du vocabulaire réceptif et productif ainsi que le transfert des stratégies d'apprentissage.	78
3.6.2 Questionnaire sur les perceptions	81
3.6.3 Questionnaire sur les langues connues et utilisées	82
3.7 Déroulement	82
3.7.1 Rencontres préalables	82
3.7.2 Mise à l'essai des instruments de mesure	83
3.7.3 Présentation du projet de recherche en classe et signature des formulaires de consentement	83
3.7.4 Prétest	84
3.7.5 Formation des groupes et préparation à l'expérimentation	85
3.7.6 L'expérimentation.....	86
3.6.7 Posttest immédiat.....	86
3.8 Dépouillement, codage et analyse des données.....	87
3.8.1 Dépouillement et codage	87
3.8.2 Analyse des données.....	90

CHAPITRE IV

RESULTATS.....	94
4.1 Première question de recherche.....	94
4.1.1 Analyses statistiques descriptives.....	95
4.1.2 Analyses statistiques inférentielles	100
4.1.2.6 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères.....	108
4.2 Deuxième question de recherche.....	110
4.2.1 Analyses descriptives.....	110
4.2.2 Analyses inférentielles.....	113
4.3 Réponses aux questions de recherche.....	114
4.3.1. Première question de recherche (volet quantitatif)	114
4.3.1.1 Vocabulaire réceptif	115
4.3.1.2 Vocabulaire productif.....	115
4.3.1.3 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères.....	116
4.3.2 Deuxième question de recherche (volet qualitatif).....	117

CHAPITRE V

DISCUSSION	119
5.1 Première question de recherche (volet quantitatif).....	119
5.1.1. Vocabulaire réceptif.....	120
5.1.2. Vocabulaire productif	123
5.1.2.3 Vocabulaire productif en contexte.....	127
5.1.3 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères	128
5.2 Deuxième question de recherche (volet qualitatif).....	130
5.3 Limites	131

5.3.1 Limites liées au traitement.....	131
5.3.2 Limites liées à l'instrument de mesure	133
5.4 Implications pédagogiques	134
5.5 Pistes pour des recherches futures.....	136
CONCLUSION.....	137
ANNEXE A	
LISTE DES CONGENERES RETENUS	140
ANNEXE B	
LISTE DES NON-CONGENERES RETENUS	142
ANNEXE C	
SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT	144
ANNEXE D	
REGLES DE CORRESPONDANCE INTERLEXICALE	156
ANNEXE E	
MATERIEL DU GROUPE TEMOIN.....	158
ANNEXE F	
INSTRUMENTS DE MESURE.....	166
ANNEXE G	
QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS.....	175
ANNEXE H	
QUESTIONNAIRE SUR LES LANGUES CONNUES ET UTILISEES	180
ANNEXE I	
REPONSES OBTENUES A LA QUESTION 14	183
ANNEXE J	
REPONSES OBTENUES A LA QUESTION 15	185
BIBLIOGRAPHIE.....	187

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1

Connaissance réceptive des congénères 112

Graphique 2

Connaissance réceptive des non-congénères 112

Graphique 3

Connaissance productive de la forme 114

Graphique 4

Connaissance productive du sens 114

Graphique 5

Connaissance productive des congénères 115

Graphique 6

Connaissance productive des non-congénères..... 115

Graphique 7

Vocabulaire productif en contexte	117
---	-----

Graphique 8

Transfert des stratégies : congénères du traitement	118
---	-----

Graphique 9

Transfert des stratégies : congénères n'étant pas dans le traitement	118
--	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1

Synthèse de la recension des écrits	67
---	----

Tableau 2

Aspects de la connaissance du mot mesurés.....	87
--	----

Tableau 3

Procédure de contrebalancement	93
--------------------------------------	----

Tableau 4

Synthèse de la méthodologie	102
-----------------------------------	-----

Analyses descriptives

Tableau 5

Vocabulaire réceptif : congénères et non-congénères	104
---	-----

Tableau 6

Vocabulaire productif : forme et sens.....	106
--	-----

Tableau 7

Vocabulaire productif : congénères et non-congénères.....	107
---	-----

Tableau 8

Vocabulaire productif en contexte	108
---	-----

Tableau 9

Transfert des stratégies d'apprentissage	109
--	-----

Tableau 10

Test U de Mann-Whitney	110
------------------------------	-----

Test des rangs signés de Wilcoxon

Tableau 11

Vocabulaire réceptif	110
----------------------------	-----

Tableau 12

Vocabulaire productif : forme et sens	113
---	-----

Tableau 13

Vocabulaire productif : congénères et non-congénères.....	114
---	-----

Tableau 14

Vocabulaire productif en contexte.....	116
--	-----

Tableau 15

Transfert des stratégies d'apprentissage.....	117
---	-----

Tableau 16

Congénères traitement vs non-traitement	119
---	-----

Analyses descriptives

Tableau 17

Réponses obtenues aux questions 1 à 13 : questionnaire des perceptions.....	120
---	-----

Tableau 18

Synthèse des réponses obtenues aux questions 14 à 17.....	123
---	-----

Test des rangs signés de Wilcoxon

Tableau 19

Réponses obtenues aux questions 1 à 13 : questionnaire des perceptions.....	123
---	-----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

L1 Langue maternelle

L2 Langue seconde

LE Langue étrangère

RÉSUMÉ

Le développement d'une langue seconde requiert, entre autres, l'apprentissage d'une multitude de mots afin de pouvoir faire face à une variété de situations de communication. Par exemple, la connaissance d'au moins 10 000 familles de mots s'avère nécessaire pour pouvoir communiquer à l'oral et à l'écrit en anglais langue seconde (Hazenbergh et Hulstijn, 1996). Dans le domaine du développement lexical, la mise en évidence des aspects similaires ou différents entre la L1 et la langue cible en recourant à des réflexions translinguistiques est reconnue comme étant une stratégie d'apprentissage efficace (Tréville, 1996; Otwinowska-Kasztelanic, 2009; Tonzar, Lotto et Job, 2009; Kelley et Konhert, 2012). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons tenté de mesurer les effets d'un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques sur le vocabulaire réceptif, productif et sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. Les participants de notre étude (n=13) étaient des adultes francophones inscrits à un cours d'espagnol langue étrangère de niveau intermédiaire. Les sujets de notre groupe expérimental (n=6) ont participé à des activités de reconnaissance des congénères, d'identification des mots inconnus, de traduction et de réflexions translinguistiques alors que les sujets du groupe témoin (n=7) ont été exposés aux mêmes mots à travers des activités visant l'apprentissage incident du vocabulaire. Les résultats indiquent une amélioration significative chez les apprenants du groupe expérimental entre le prétest et le posttest ainsi qu'en comparaison au groupe témoin en ce qui a trait au vocabulaire réceptif et productif. Les résultats de cette étude, quoique préliminaires en raison de l'échantillon très restreint, font ressortir la pertinence de diriger l'attention des apprenants vers les mots à apprendre et d'établir des ponts entre la L1 et la langue cible dans le développement lexical.

Mots-clés : réflexions translinguistiques, vocabulaire réceptif, vocabulaire productif, transfert des stratégies, congénères, non congénères.

INTRODUCTION

L'usage de la langue première (L1) en classe de langue seconde (L2) ou de langue étrangère (LE) a soulevé de nombreuses controverses dans le domaine de la didactique des langues secondes (Campa et Nassaji, 2009). Ces auteurs mentionnent que ses plus fervents opposants déplorent que le recours à la L1 restreigne l'exposition à la langue cible et soit donc nuisible à son acquisition. De la Campa et Nassaji (2009) considèrent cependant que, pour ces derniers, l'usage de la L1 se limite à un apprentissage par traduction considéré comme étant une méthode pédagogique obsolète et inefficace. Les défenseurs de cette position considèrent que l'enseignement d'une L2 ou d'une LE devrait être exempt de toute interférence provenant de la L1. Cette opinion, bien campée en regard de l'usage de la L1, tend à s'assouplir depuis les années 90 puisque de nombreuses études ont fait ressortir le rôle de la L1 en tant qu'outil pertinent pouvant faciliter la compréhension de la langue cible (Cook, 2001; Varshney, 2008; Ammar, Spada et Lightbown, 2010). Le répertoire linguistique de l'apprenant dans sa L1 représente un point d'ancrage sur lequel peuvent s'arrimer de nouvelles connaissances puisqu'il permet l'analyse et la mise en comparaison de ces dernières sur la base de connaissances antérieures (Trévisse 1993; Cook, 2001). C'est dans cette perspective que s'inscrira notre étude, laquelle s'intéressera plus particulièrement aux apports des ponts établis entre la L1 et les autres langues connues de l'apprenant et la langue cible dans l'apprentissage du vocabulaire chez des apprenants francophones de l'espagnol langue étrangère. Ces ponts établis entre les diverses langues se feront à travers des activités d'enseignement explicite du vocabulaire, lequel est considéré par plusieurs auteurs comme étant bénéfique au développement du vocabulaire réceptif et productif (Nation, 2001; Morin, 2006; Mizumoto et Takeuchi, 2009; Bornay, 2011). Nous

souhaitons proposer un dispositif didactique qui viendrait optimiser les ressources offertes par le répertoire linguistique de l'apprenant dans son intégralité (sa L1 et les autres langues connues par ce dernier) par le biais d'un enseignement explicite.

Le premier chapitre exposera la problématique venant justifier et démontrer la pertinence sociale et scientifique de cette étude. Puis, seront présentés, entre autres, les objectifs de recherche. Nous poursuivrons avec le second chapitre soit celui du cadre théorique qui détaillera les concepts sur lesquels s'articule cette recherche. L'enseignement du vocabulaire, l'enseignement centré sur la forme, l'enseignement explicite, l'enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire, les réflexions translinguistiques, les mots apparentés, les langues apparentées et les influences translinguistiques seront des concepts théoriques développés dans le cadre de ce chapitre. La description du devis de recherche utilisé, les participants ciblés, les conditions expérimentales et les instruments de mesure choisis feront l'objet du troisième chapitre alors que les derniers chapitres seront réservés à la présentation des résultats (chapitre 4), à une analyse de ceux-ci et à leur mise en lien avec les études antérieures (chapitre 5). Nous conclurons cette recherche en faisant ressortir, tout d'abord, sa contribution au domaine de la didactique. Puis, nous terminerons en proposant des pistes pour de futures recherches en regard des limites de cette présente étude exposées dans le dernier chapitre de celle-ci (chapitre 5).

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous ferons état des défis qu'implique l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et des difficultés vécues par les apprenants en ce qui touche le développement lexical. Puis, nous proposerons une approche pédagogique, prônée d'ailleurs par plusieurs chercheurs, soit un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques (effectuer des comparaisons entre la langue première (L1) et/ou toutes autres langues connues par l'apprenant et la langue cible). Nous exposerons ensuite la pertinence de notre recherche pour le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères. Les objectifs de recherche découlant de cette problématique seront présentés en guise de conclusion à ce chapitre.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la compétence lexicale joue un rôle fondamental dans la compétence communicative en langue seconde (Tréville et Duquette 1996; Kelly 1991; Laufer 1997; Hilton, 2002). Selon Hazenberg et Hulstijn (1996), le répertoire lexical de l'apprenant doit suffisamment être étoffé (connaissance réceptive et productive de 10 000 familles de mots en anglais langue seconde) afin de pouvoir communiquer autant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, dans un large éventail de contextes. En ce qui touche spécifiquement la compréhension de texte, Laufer (1992) affirme que l'inférence des mots nouveaux n'est possible que si 95% des mots du texte sont déjà connus de l'apprenant. Bien que les études citées précédemment concernent l'anglais seconde, celles-ci font tout de même ressortir pertinemment le rôle crucial de la compétence lexicale dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Tel que le soutient Nation (2001), seul un répertoire lexical riche permettra à l'apprenant de faire face à une diversité de situations de communication orales ou écrites.

Dans le paysage actuel de l'enseignement des langues secondes ou étrangères, peu de place est accordée à l'enseignement systématique du vocabulaire puisque l'approche principalement mise de l'avant prône la centralisation du sens (White et Horst, 2012).

Laufer (2000) prétend d'ailleurs qu'au terme de leurs études secondaires, les apprenants de l'anglais langue seconde, issus de cette approche, possèdent un pauvre répertoire lexical (se comptant en centaines plutôt qu'en milliers). En réponse à ces limites, certains chercheurs dont Laufer et Girsai (2008) ainsi que Norris et Ortega (2000) ont fait ressortir l'importance d'un enseignement explicite du vocabulaire.

Une pratique régulièrement utilisée dans le cadre d'un enseignement explicite du vocabulaire est de diriger l'attention des apprenants vers des mots préalablement ciblés (Grossmann, 2011). Ce type d'enseignement permettrait aux apprenants de porter attention à des locutions ou des mots précis pour en découvrir les diverses facettes (morphologique, syntaxique et sémantique) ce qui se répercuterait positivement sur la rétention et la compréhension des mots nouvellement appris (Nation, 2001 ; Morin, 2006 ; Mizumoto et Takeuchi, 2009 ; Bornay, 2011).

De plus, dans le cadre d'un tel enseignement, la présentation d'un input contrastif¹ aurait une saillance perceptuelle plus grande et serait, en conséquence, susceptible d'être davantage remarqué par les apprenants (Laufer et Girsai, 2008). Cependant, comme le déplore Varshney (2008), l'usage de la L1 et du répertoire linguistique de l'apprenant ne sont pas souhaités dans les programmes de langues secondes où l'on considère la langue cible comme étant l'unique input valable. Ce regard négatif tourné vers le répertoire linguistique de l'apprenant prive ce dernier d'un outil précieux dans son apprentissage de la langue cible (Varshney, 2008). Malgré ces idées souvent véhiculées, nombreux sont les chercheurs ayant mis en évidence la pertinence d'émettre des comparaisons avec la L1 dans l'apprentissage des structures d'une L2. L'étude des congénères² représenterait une approche dont les effets positifs

¹ Un input constitué de comparaisons entre des structures de la L1 et celles de la L2 (Laufer et Girsai, 2008).

² «Les congénères sont des mots appartenant à deux systèmes langagiers différents, mais identiques ou similaires sur le plan de la forme (orthographe et prononciation) et partageant tous les sens ou au moins un sens commun (congénères partiels)». (Tréville, 1993)

a été démontré par plusieurs chercheurs (Tréville, 1996 ; Otwinowska-Kasztelanic, 2009 ; Tonzar, Lotto et Job, 2009 ; Kelley et Kohnert, 2012 ; White et Horst, 2012). White et Horst (2012) ont démontré qu'une analyse contrastive, soit une mise en comparaison des mots de la L1 et de la L2, contribue à la compréhension et la rétention du vocabulaire réceptif. Tonzar, Lotto et Job (2009) ont démontré que des activités de reconnaissance des congénères favorisent l'apprentissage du vocabulaire réceptif chez les apprenants débutants lorsque deux langues étrangères apparentées (allemand et anglais) sont mises en jeu. Outre ces auteurs, les répercussions positives des activités de reconnaissance des congénères ont été observées, entre autres, par Tréville (1996), Otwinowska-Kasztelanic (2009) et Kelley et Kohnert (2012). Tréville (1996) et Otwinowska-Kasztelanic (2009) ont, pour leur part, mis en exergue les effets positifs de ce genre d'activités sur la compréhension en lecture alors que Kelley et Kohnert (2012) ont davantage mis l'accent sur les retombées souhaitables de celles-ci sur le développement du vocabulaire productif. Les résultats recensés dans ces études nous mènent à abonder dans le sens de White et Horst (2012) qui stipulent que le fait de porter attention aux similitudes et aux divergences existant entre la L1 et la L2, contribue à clarifier le lien entre la forme et le sens et favorise la compréhension et la mémorisation de nouveaux mots puisque l'apprenant s'engage dans une réflexion métalinguistique.

On pourrait croire, à tort, que cette conscientisation des similitudes et différences translinguistiques s'effectue spontanément et naturellement chez les apprenants. Certains chercheurs ont cependant démontré que ceux-ci ne perçoivent pas nécessairement les ressemblances et les différences entre leur L1 et la L2. Une étude menée par Ammar, Lightbown et Spada (2010) auprès d'apprenants francophones de l'anglais langue seconde révèle que seulement 21 % des élèves arrivent à reconnaître les similitudes et les divergences existant entre les deux langues dans la construction de phrases interrogatives et sont en mesure de les verbaliser clairement lors d'une entrevue individuelle dont le but était d'élucider cette information. Cette situation

s'observe également dans le cas de langues de la même famille puisque Lightbown et Libben (1984) ainsi que Dabène (1996) révèlent que les points communs entre deux langues apparentées telles que l'espagnol et le français ne s'avèrent pas d'emblée observés par les apprenants. Cette réalité s'expliquerait, entre autres, par le fait que ceux-ci ne perçoivent pas ces ressemblances puisqu'ils considèrent le français comme étant une langue plus éloignée de l'espagnol qu'elle ne l'est réellement. Il semblerait aussi que la mise en comparaison de deux langues voisines (soit l'espagnol et le français) ne s'avère pas forcément une tâche simple ou effectuée de façon spontanée par les apprenants contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre. En regard de ces difficultés vécues par les apprenants d'une langue seconde ou étrangère, nous voulons proposer un dispositif didactique visant à optimiser les avantages reliés à la prise de conscience des comparaisons possibles entre la L1³ ou d'autres langues connues de l'apprenant et la langue cible (l'espagnol) afin d'amener ceux-ci à développer leur vocabulaire réceptif et productif. Cette démarche consistera plus précisément en un enseignement explicite incluant des activités de réflexions translinguistiques.

À la lumière des constats des auteurs cités précédemment en regard du rôle positif de la L1 et dans un contexte pédagogique où son recours est parfois découragé, nous désirons également nous pencher sur les perceptions des apprenants face à cette utilisation. Bien que Rolin-Ianziti et Varshney (2008) aient dévoilé qu'un usage exclusif de la langue cible engendre de la frustration chez la majorité des apprenants lorsque le doute persiste quant au sens de certains mots, peu d'études, à notre connaissance, ont fait état de ces perceptions. À ce jour, plusieurs études se sont penchées sur les perceptions des enseignants quant à l'usage de la L1 en classe de langue seconde ou étrangère (Edstrom, 2006 ; Gearon, 2006), mais peu ont tenté de lever le voile sur les représentations des apprenants. Nous chercherons à savoir, tout d'abord, comment l'apprenant percevra le fait d'utiliser la L1 ou d'autres langues

³ De la même façon que Varshney (2008), nous définirons la L1 comme étant la langue de référence principale de l'apprenant.

connues par ce dernier dans un contexte d'apprentissage où leur usage n'est pas nécessairement prôné. Nous nous pencherons ensuite sur leur façon d'utiliser leurs connaissances antérieures (L1 et/ou autres langues) lorsqu'ils appréhendent l'apprentissage d'une langue étrangère. Aux dires de Varshney (2008), ces informations sont révélatrices quant à la façon dont les apprenants font appel à leurs connaissances antérieures (soit les connaissances langagières en L1) dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Cette auteure a mis en surbrillance le fait que les apprenants perçoivent la L1 comme un outil judicieux servant à l'analyse des structures de la langue cible dans le but d'en dégager une compréhension claire.

Nous croyons que cette recherche pourrait contribuer au domaine de la didactique des langues en démontrant l'efficacité d'une approche d'enseignement explicite du vocabulaire en classe de langue seconde ou étrangère. Ce type d'enseignement, pratiquement délaissé avec la préséance d'une approche centrée sur le sens (White et Horst, 2012), devrait peut-être reprendre du terrain puisqu'il appert que des périodes planifiées et structurées, en amont, où l'attention des apprenants est dirigée vers des aspects des mots (leur forme et leur sens) favorise leur compréhension et leur mémorisation (Nation, 2001 ; Morin, 2006 ; Mizumoto et Takeuchi, 2009 ; Bornay, 2011).

D'autre part, cette recherche permettra de clarifier et de préciser la place pouvant être accordée aux connaissances antérieures dans l'apprentissage du vocabulaire d'une LE. Bien que le rôle de la L1 dans l'apprentissage du vocabulaire a été mis en lumière dans plusieurs études mesurant l'effet des activités de reconnaissance des congénères, nous souhaitons apporter un éclairage nouveau sur la place pouvant être accordée au répertoire lexical de l'apprenant dans sa totalité. Dans le cadre de notre recherche, les réflexions translinguistiques amèneront l'apprenant à conscientiser les similitudes et les divergences quant à la forme et au sens des mots de la L1 et de la LE (l'espagnol),

mais inviteront aussi ce dernier à identifier quelles comparaisons peuvent être établies avec sa L2⁴ ou d'autres langues faisant partie de son répertoire langagier. Nous voulons également, par cette recherche, appuyer les recherches antérieures qui accordent une place à la L1 dans un contexte où l'on demeure plutôt frileux en regard de son usage (Varshney, 2008).

Dans le cadre de cette étude, nous tenterons donc d'atteindre l'objectif suivant : mesurer les effets d'un enseignement explicite incluant des activités de réflexions translinguistiques sur le développement du vocabulaire réceptif et productif, sur l'apprentissage des congénères et des non-congénères ainsi que sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères chez les apprenants francophones de l'espagnol LE.

Cette recherche pourra donc enrichir la pratique éducative puisque l'importance de réserver des périodes d'enseignement explicite du vocabulaire et la pertinence d'établir des ponts entre les langues connues par l'apprenant et la langue cible sera mise en lumière. Le dispositif didactique, déployé dans le cadre de cette étude, pourra alors être réutilisé spécifiquement auprès de la clientèle francophone en apprentissage de l'espagnol, mais pourrait également être, par la suite, adapté à une autre clientèle. Ainsi, des mesures concrètes seraient mises de l'avant pour remédier aux problèmes rencontrés en classes de langue seconde ou étrangère en ce qui a trait au développement d'un bagage de vocabulaire suffisamment étoffé nécessaire à la compréhension orale et écrite.

Notre problématique ayant été exposée, nous développerons dans le chapitre du cadre théorique, les concepts autour desquels s'articule notre objectif de recherche afin d'en démontrer la pertinence et nous ferons état des études venant appuyer nos arguments.

⁴ Nous nous inspirerons de Bono (2010) pour définir la L2 comme étant la seconde langue la mieux connue de l'apprenant après sa principale langue de référence soit sa L1.

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous pencherons, tout d'abord, sur le rôle central qu'occupe le développement lexical dans l'apprentissage d'une langue seconde (2.1). Puis, nous présenterons diverses approches de l'enseignement du vocabulaire pour mettre en exergue l'importance de l'enseignement explicite du vocabulaire dans le développement des compétences lexicales des apprenants (2.2). Le concept des mots apparentés (les congénères et les faux amis) sera ensuite développé ainsi que les notions d'influences translinguistiques et de transfert lexical (2.3). Par la présentation d'études empiriques dans la section 2.4, nous mettrons en lumière la pertinence d'établir des ponts avec la L1 de l'apprenant afin de favoriser à la fois le développement du vocabulaire réceptif et productif. Après quoi, nous démontrerons l'importance de se pencher sur les perceptions des apprenants quant à l'usage de la L1 en classe de LE (2.5). Nous terminerons ce chapitre par un rappel de nos objectifs de recherche et nous présenterons nos questions de recherche (2.6).

2.1 L'apprentissage du vocabulaire en langue seconde ou étrangère

Largement reconnu depuis les années 1990 comme une composante essentielle à l'enseignement/apprentissage d'une langue, le vocabulaire devint le champ d'intérêt privilégié de plusieurs chercheurs (Schmitt, 2010). Un foisonnement de publications à ce sujet permit alors de brosser un tableau clair des diverses facettes de l'apprentissage du vocabulaire et de ses implications pour l'enseignement. Cet apprentissage suppose une dimension quantitative (2.1.1) autant que qualitative et temporelle (2.1.2) (Schmitt, 2010) qui se répercuteront sur les différentes approches pédagogiques à adopter. Outre ces dimensions, l'apprentissage du vocabulaire comprend aussi la connaissance réceptive et productive d'un mot (2.1.3).

Les dimensions quantitative et qualitative de la connaissance du vocabulaire font référence aux savoirs (Nation, 2001). La dimension quantitative concerne le nombre d'entités lexicales connues alors que la dimension qualitative fait référence aux

savoirs relatifs à la forme et au sens des entités lexicales, mais également à leurs propriétés combinatoires, donc au système lexical.

2.1.1 Dimension quantitative de la compétence lexicale

Un bagage de vocabulaire suffisamment étoffé s'avère essentiel à la réalisation d'activités langagières quotidiennes en langue seconde. Nation (2006) mentionne que le vocabulaire général utilisé dans le cadre de communications personnelles autant orales qu'écrites représente 5000 familles de mots. En ce qui a trait à la compétence à l'oral, la connaissance de 6000 familles de mots est nécessaire à une compréhension aisée du langage oral d'un film (Nation, 2006). En ce qui touche la compréhension à l'écrit, 98 % à 99 % des mots doivent être connus de l'apprenant pour pouvoir appréhender des textes authentiques (Hu et Nation, 2000), ce qui implique alors la connaissance de 8000 à 9000 mots (Nation, 2006). Un locuteur non natif souhaitant utiliser la L2 dans une variété de contextes (communications techniques, professionnelles, écrites ou orales) devra posséder un répertoire lexical d'une étendue de 10 000 familles de mots (Hazenbergh et Hulstijn, 1996). Bien que ces données concernent l'apprentissage de l'anglais langue seconde, celles-ci mettent en exergue le défi que représente l'appropriation d'un bagage de vocabulaire suffisant en L2 afin de répondre aux exigences des situations de communication.

Ce défi s'avère, à plus forte raison, considérable, puisque moult expositions au mot doivent avoir lieu afin que ce mot puisse être compris et produit dans divers contextes (Schmitt, 2010). Le type d'exposition, le degré d'investissement de l'apprenant et les similarités entre la L1 et la L2 peuvent faire varier le nombre d'expositions nécessaires entre 5 et 16 (Nation, 1990). Bien qu'un écart important soit observé entre le minimum et le maximum d'expositions nécessaires, nous pouvons, d'ores et déjà, affirmer l'insuffisance d'une exposition isolée. Un répertoire lexical suffisamment riche permettant à l'apprenant d'une langue seconde de communiquer dans une diversité de situations se bâtit au fil de nombreuses expositions au mot, et

ce, dans une pléthore de contextes à travers lesquels la représentation de la forme et du sens du mot deviendra de plus en plus ancrée dans la mémoire et grâce auxquels il développera une connaissance du mot qui se déclinera en différentes nuances témoignant alors d'une connaissance plus approfondie de ce dernier (Nation, 2001).

2.1.2 Dimension qualitative de la compétence lexicale

Outre la mesure quantitative du répertoire lexical de l'apprenant, la mesure qualitative rend également compte de la connaissance du vocabulaire. Celle-ci implique une certaine profondeur qui dépasse la capacité à établir un lien entre la forme (écrite ou orale) et le sens du mot (Schmitt, 2010). Cette association forme et sens n'en constitue qu'une première étape et n'en représente qu'une facette (Schmitt, 2010). Nation (2001) offre un portrait complet de cette connaissance dépassant la représentation traditionnelle des mots en tant qu'unités isolées et indépendantes du système langagier. Il réintègre le mot à l'intérieur d'un système langagier par lequel il se voit soumis à des contraintes grammaticales, syntaxiques, sémantiques et discursives. L'utilisation juste d'un mot et sa compréhension nuancée nécessitent d'en connaître sa nature grammaticale, ses fonctions syntaxiques, sa polysémie (ses divers sens et leurs connotations) et ses propriétés combinatoires (ses cooccurrences et collocations) (Nation, 2001). Cette connaissance approfondie du mot ne sera possible que par la connexion forme-sens effectuée en amont. En contexte de langue seconde ou étrangère, la forme sera plus difficilement mémorisée. Les concepts déjà connus, pour la plupart en langue maternelle, faciliteront l'apprentissage du sens alors que l'apprentissage de la forme requerra plus d'efforts (Nation, 2001).

Tel que le conçoit Nation (2001) la dimension qualitative de la compétence lexicale embrasse à la fois la connaissance réceptive ainsi que la connaissance productive d'un mot.

2.1.3 Connaissances réceptive et productive du mot

Plusieurs auteurs se sont penchés sur cette facette de la connaissance du vocabulaire et s'entendent pour dire que celle-ci réfère à la capacité à reconnaître la forme et le sens d'un mot lorsqu'il est entendu (Nation, 2001; Cervetti et al., 2011) ou lu (Nation, 2001; Zareva, Schwanenflugel et Nikolova, 2005; Cervetti et al., 2011). La connaissance réceptive du mot en contexte de lecture va plus loin que le simple fait de reconnaître la forme et le sens, elle implique d'être en mesure de faire des inférences lexicales et de réviser ces dernières en fonction du contexte (Grossmann, 2005). Nation (2001) ajoute que cette connaissance concerne aussi la polysémie d'un mot, son champ lexical, ses collocations, ses fonctions syntaxiques ainsi que son registre.

La connaissance productive d'un mot, quant à elle, consiste en la capacité de choisir la forme orale ou écrite adéquate pour exprimer le sens voulu (Henriken, 1999; Nation, 2001). La connaissance productive d'un mot ne se limite pas au choix de la forme. Elle comprend la capacité à utiliser le mot dans différents contextes en exploitant sa polysémie, à utiliser des synonymes et des antonymes de ce même mot, à utiliser ce dernier en respectant ses règles combinatoires (cooccurrences et collocations) ainsi qu'en s'harmonisant au degré de formalité de la situation (Nation, 2001).

Il appert que la connaissance productive d'un mot serait plus ardue à acquérir que la connaissance réceptive. La production d'un mot requiert de l'apprenant de pouvoir développer une représentation mentale beaucoup plus précise de sa forme alors que la connaissance réceptive exige seulement la reconnaissance de certaines caractéristiques (Nation, 2001). En contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, les conditions seraient souvent plus propices au développement des connaissances réceptives. L'apprenant serait davantage baigné dans des situations de réception (situations de lecture et de compréhension à l'oral) que confronté à des situations de

production (Nation, 2001). Cette réalité représente un facteur important venant expliquer l'écart fréquemment observé entre le vocabulaire productif et réceptif dans les tests de mesure du vocabulaire (Nation, 2001).

L'apprenant d'une langue seconde ou étrangère fait face à une tâche titanesque considérant la quantité impressionnante de mots à intégrer et le niveau de complexité de cette connaissance qui va bien au-delà de la simple mémorisation d'une liste de mots. La connaissance réceptive et productive d'un mot fait appel à un éventail de savoirs et de savoir-faire devant être mobilisés par l'apprenant en situation de communication orale ou lors de tâches de lecture et d'écriture (Nation, 2001). Les approches d'enseignement d'une langue seconde ou étrangère, instaurées à travers le temps, semblent ignorer la primauté de l'apprentissage du vocabulaire en tant qu'assise fondamentale au développement d'une compétence communicative solide en langue seconde ou étrangère (Tréville et Duquette 1996; Kelly, 1991; Laufer 1997; Hilton, 2002). Il a fallu attendre les années 80 pour que Meara tente de rallier les chercheurs à la question de l'apprentissage du vocabulaire en réaction aux lacunes de l'approche communicative (Lightbown et Spada, 2013). Les années 90 ont vu apparaître une nouvelle façon d'appréhender l'apprentissage du vocabulaire en mettant de l'avant l'approche cognitive selon laquelle la compréhension et la production des mots requièrent, en amont, une attention dirigée vers ceux-ci (Lightbown et Spada, 2013). D'une perspective cognitive, l'enseignement du vocabulaire par le biais de l'attention dirigée est incontournable pour aider les élèves à apprendre le vocabulaire en classe de langue seconde (Lightbown et Spada, 2013).

2.2 Enseignement du vocabulaire

Cette section, réservée à l'enseignement du vocabulaire, situera tout d'abord la place que cet enseignement a occupé dans le domaine des langues secondes à travers l'histoire (2.2.1). Une définition de l'enseignement centré sur la forme, dans lequel s'insère l'enseignement du vocabulaire, sera présentée (2.2.2) pour poursuivre avec la

description de ses deux déclinaisons soit l'enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire (2.2.3) et l'enseignement explicite du vocabulaire (2.2.4). Étant inhérentes à l'enseignement explicite du vocabulaire, les réflexions métalinguistiques seront définies (2.2.5) ainsi que les réflexions métalinguistiques de nature translinguistique (2.2.5.1).

2.2.1 Survol historique

À travers l'histoire, le domaine de l'enseignement d'une langue seconde fut marqué par une diversité d'approches laissant à l'enseignement du vocabulaire une place plus ou moins importante (Schmitt, 2000; Tréville, 2000). Le modèle latin, priorisant l'analyse grammaticale et la mise en exergue des exceptions, a prédominé dans le paysage de l'enseignement des langues secondes, et ce, de l'époque médiévale jusqu'au XIXe siècle (Schmitt, 2000; Tréville, 2000). Étant alors accessoire, l'apprentissage du vocabulaire se limite à la mémorisation de listes dont le nombre d'unités lexicales est contrôlé et restreint puisqu'on mise avant tout sur la maîtrise des règles grammaticales (Schmitt, 2000).

Fortement inspirée du modèle latin, la méthode Grammaire-Traduction mise de l'avant au début du 19e siècle voit l'enseignement de la grammaire comme étant l'élément central de l'apprentissage d'une langue seconde (Schmitt, 2000). La mise en application des règles enseignées se fait par la traduction L1-L2 et l'apprentissage des mots n'est qu'au service de la compréhension des exemples voulant illustrer une règle grammaticale (Zimmermann, 1997; Tréville, 2000). Cette méthode fut jugée obsolète par ses contemporains, puisqu'elle mène à une connaissance théorique et mécanique de la langue rendant ardue l'application pratique en situation authentique de communication (Zimmermann, 1997).

Puis, la méthode directe, adoptée à la fin du 19^e siècle, fait de l'usage du langage son objectif principal (Schmitt, 2000). L'exposition au langage oral devient alors le vecteur privilégié pour la transmission des connaissances en langue seconde et l'apprentissage d'une langue seconde doit se modeler à celui d'une langue maternelle, c'est-à-dire acquise de façon naturelle à travers les interactions orales principalement, pour ne laisser que peu ou prou de place à l'écrit (Schmitt, 2000). On a tôt fait de remarquer les lacunes de cette approche. D'ailleurs, les piètres compétences langagières et lexicales des étudiants sont pointées du doigt (Schmitt, 2000). L'approche behavioriste visant l'atteinte d'objectifs précis par le conditionnement de comportements vient pallier les manques de la méthode directe (Schmitt, 2000; Tréville, 2000).

Selon la méthode audio-orale (découlant de l'approche behavioriste), mise de l'avant en classe de langue seconde dans les années 1940 à 1970, l'apprentissage d'une L2 résidait dans le mimétisme et dans la mémorisation de dialogues (Zimmermann, 1997). L'acquisition d'une L2 devenait possible grâce à l'adoption de comportements langagiers adéquats. Pour garantir l'apprentissage de créneaux souhaités, le vocabulaire enseigné doit être simple, familier et restreint (Zimmermann, 1997). On tient pour acquis qu'en se soumettant à des prescriptions langagières et qu'en étant exposé à la langue seconde, le répertoire lexical s'enrichira automatiquement (Schmitt, 2000). Dans cette perspective, centrée sur le développement de comportements convenables, les habitudes acquises dans la L1 deviennent potentiellement menaçantes (Lightbown et Spada, 2013). L'analyse contrastive, mettant en exergue les différences et les similitudes entre la L1 et la L2, fait partie intégrante de l'approche behavioriste dans le but de contrer les mauvaises influences de la L1. L'analyse contrastive sert l'enseignant, en ce sens, afin qu'il puisse, sur le champ, intervenir en cas d'erreurs dues à la L1 (Lightbown et Spada, 2013). L'apprenant n'était alors aucunement impliqué dans ce processus réflexif d'analyse (Lightbown et Spada, 2013).

L'approche behavioriste fut remise en cause par l'approche innéiste de Chomsky, dans les années 1970, voulant que l'apprentissage d'une L2 soit gouverné par des processus internes innés dont tous disposent (Zimmermann, 1997; Schmitt, 2000; Lightbown et Spada, 2013). S'appuyant sur ces mécanismes internes, l'apprenant construit ses connaissances de la L2 de la même façon qu'il a appris sa langue maternelle, c'est-à-dire par le biais exclusif de l'input en langue cible (Zimmermann, 1997; Schmitt, 2000; Lightbown et Spada, 2013). Les travaux de Chomsky se penchent peu sur la manière dont les apprenants doivent faire usage de la langue seconde dans des situations de communication authentique, ce que déplore Hymes (1972) qui vient greffer le concept de compétence linguistique au modèle de Chomsky (Zimmermann, 1997). Préconisant l'aisance dans la communication plutôt que la précision, l'on croit que l'approche communicative qui est née de ce courant accorde peu de temps à l'enseignement explicite, puisque la seule réception d'un input en L2 suffit à l'apprenant dans le développement de ses connaissances lexicales (Zimmermann, 1997).

S'inspirant de l'approche innéiste de Chomsky, Krashen (1985) prétend que l'exposition à un input exclusivement en L2 rend possible l'acquisition d'une langue seconde (Lightbown et Spada, 2013). L'usage de la L1 diminue la quantité d'input en L2 dont l'apprenant peut avoir accès et freine l'acquisition. Prenant assise sur cette théorie, l'approche communicative fut prédominante depuis les années 80 dans le domaine de l'enseignement des langues secondes (Lightbown et Spada, 2013). Au sein de cette approche, l'apprentissage du vocabulaire est mis au service de la communication (Zimmermann, 1997). Les activités menées en classe ne visent pas l'apprentissage du vocabulaire, mais plutôt des objectifs de communication (Zimmermann, 1997). Préconisant les situations de communication authentique, la version pure et dure de cette approche considère la L2 comme étant le seul véhicule possible à l'apprentissage et la L1 comme devant être bannie de la salle de classe (Lightbown et Spada, 2013).

En parallèle à cette approche solidement installée dans les années 80, Meara incite les chercheurs à se pencher davantage sur la question de l'apprentissage du vocabulaire en affirmant que cet aspect s'avère trop souvent négligé en classe de langue seconde et qu'une approche uniquement centrée sur le sens ne peut être suffisante au développement d'une compétence lexicale favorisant la compréhension et la production autant à l'écrit qu'à l'oral (Lightbown et Spada, 2013). D'ailleurs, Laufer en 1992 a démontré que la capacité à inférer le sens des mots nouveaux dans un texte dépend de la connaissance de 95 % des mots de ce même texte. Cette connaissance ne peut résulter que d'une exposition naturelle à la langue tel que le prétend Krashen (1985), puisque selon Gardner (2004), certains types de mots seront rarement rencontrés dans les textes écrits ainsi que dans le discours oral. En ce sens, les travaux de Kojic-Sabo et Lightbown (1999) ainsi que Hulstijn et Laufer (2001) démontrent que les activités amenant les apprenants à diriger leur attention vers les nouveaux mots et à s'engager activement dans leur apprentissage favorisent le développement du répertoire lexical. Ces recherches s'inscrivent dans une perspective cognitiviste de l'apprentissage selon laquelle l'apprenant doit, en premier lieu, porter attention aux structures ciblées pour être en mesure de les comprendre et de les produire (Lightbown et Spada, 2013). Le fait de diriger l'attention vers des aspects précis de la langue nécessite, de la part de l'apprenant, une mobilisation de ses ressources cognitives (Segalowitz, 2003). Pour qu'une telle mobilisation puisse s'opérer, des activités centrées sur la forme doivent être prévues en classe de langue seconde. Les activités prévues dans le cadre de l'approche communicative, essentiellement tournées vers la recherche de sens, rendront ardue cette mobilisation des ressources cognitives de l'apprenant vers des éléments langagiers précis (Lightbown et Spada, 2013). Cette perspective cognitiviste, adoptée depuis les années 90, a donc voulu redonner à l'enseignement du vocabulaire la place qui lui revient en classe de langue seconde, en tant qu'activité centrée sur la forme. Celle-ci

ayant perdu du terrain depuis les années 80, en raison de la place prépondérante de l'approche communicative (Lightbown et Spada, 2013).

2.2.2 Enseignement centré sur la forme

Prenant assise sur les fondements théoriques de l'hypothèse de l'attention dirigée de Schmidt (1990), l'enseignement centré sur la forme s'avère de plus en plus intégré dans le cadre de l'approche communicative puisqu'il est considéré comme une solution pour pallier les piètres compétences linguistiques des apprenants (Grim, 2008). Tel que le stipule Schmidt (1990), l'attention dirigée agit, tout d'abord, comme filtre de l'information à traiter parmi moult données traitables puisque l'attention implique le fait de remarquer certaines structures au détriment de certaines autres. De façon spontanée, l'apprenant devant cette abondance de données reçues et à traiter, en langue seconde, priorise le sens de l'input au détriment de certaines formes (Van Patten, 1985). Celles-ci s'avèrent temporairement mises au rancart (Van Patten, 1985). Agissant comme filtre parmi une pléthore de données à traiter et permettant l'analyse, la compréhension et la mémorisation, l'attention dirigée rend possible la mise en exergue d'éléments langagiers précis, sans quoi ceux-ci pourraient être complètement ignorés dans le flot des situations de communication authentiques (Robinson, 2003). Plusieurs chercheurs (Lightbown, 1998; Swain, 1998; DeKeyser, 1998; De la Fuente 2006; Laufer et Girsai, 2008; Grim, 2008) affirment en ce sens qu'un enseignement centré sur la forme devient essentiel dans le cadre de l'approche communicative. L'enseignement centré sur la forme est défini par Ellis (2001) comme :

«Tout type d'enseignement, qu'il soit planifié ou fortuit, voulant amener les apprenants à porter attention à des éléments linguistiques précis. La forme fait référence à tout élément linguistique qu'il soit grammatical, phonétique, lexical ou discursif» (Traduction libre, Ellis, 2001, p. 1).

Ce type d'enseignement voulant diriger l'attention des apprenants sur la forme peut s'insérer dans le cadre d'activités essentiellement centrées sur la forme ou sur le sens. Cette dichotomie entre forme et sens a d'ailleurs été proposée par Long qui en 1991 a jeté les bases théoriques de l'enseignement centré sur la forme. Cet auteur en distingue deux types soit le *Focus on Form* (FonF) et le *Focus on Forms* (FonFs). La première approche (le FonF) plonge l'apprenant dans des activités de communication significative à l'intérieur desquelles son attention sera dirigée vers des éléments linguistiques. La connaissance de ceux-ci et leur utilisation deviennent nécessaires à la réalisation de l'activité. Par exemple, lors d'une tâche de lecture, les apprenants doivent trouver le sens des mots inconnus pour en dégager une compréhension. Alors que dans le cadre de cette approche, les éléments langagiers sont au service de la communication, le FonFs d'une autre part, traite ces éléments comme étant des objets d'étude en soi. Selon la définition de Long (1991), le FonFs met en place des activités isolées ne s'insérant pas nécessairement dans le cadre de situations de communication authentique et significative.

En regard de cette polarité dans la façon d'opérationnaliser l'enseignement centré sur la forme plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que des moments spécifiquement accordés à l'étude de formes précises s'avèrent primordiaux en contexte d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Ligthbown, 1998; Swain, 1998; DeKeyser, 1998; De La Fuente, 2006). Les occasions d'exposition à un input riche et varié étant limitées dans un tel contexte, un enseignement planifié, centré sur la forme devient alors nécessaire (De La Fuente, 2006). Ligthbown (1998) affirme en ce sens que ces périodes réservées à des éléments langagiers précis permettent de fournir aux apprenants des explications ainsi que des informations de nature métalinguistique.

Sheen (2002) prétend que les bases théoriques de ces deux approches expliqueraient cette préférence à orienter les activités davantage sur le sens ou sur la forme. Le *Focus on Form* (FonF) repose sur une perspective innéiste voulant que

l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère s'apparente à celui de la langue maternelle par l'exposition à un input compréhensible, de plus en plus fréquente grâce aux interactions en situation de communication authentique. Par ailleurs, l'approche *Focus on Forms* (FonFs) suppose que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère s'appuie sur des processus cognitifs permettant la mobilisation consciente de l'attention vers les formes ciblées. Aux dires de Sheen (2002), une telle approche est mise en oeuvre dans le but de combler les lacunes dues à une exposition insuffisante à la langue cible en contexte scolaire. Cette assertion rejoint les propos de La Fuente (2006) qui stipule qu'un input trop pauvre en quantité exige la planification d'activités de type FonFs. Sur le plan des compétences lexicales, le développement du vocabulaire productif et réceptif serait favorisé par des activités de type Fonfs (Laufer et Girsai, 2008) telles que des activités de traduction et de mise en exergue des différences et similitudes entre la L1 et la L2. La manipulation consciente des aspects morphologique, syntaxique et sémantique des mots mènerait à une meilleure acquisition que la simple rencontre de ceux-ci dans des textes authentiques (Laufer, 2010).

Traditionnellement, l'enseignement centré sur la forme fut réservé exclusivement à l'enseignement grammatical (Doughty et Williams, 1998; Laufer et Girsai, 2008). Cette chasse gardée s'avère maintenant reléguée aux oubliettes. Doughty et Williams (1998) affirment d'ailleurs que l'enseignement centré sur la forme doit considérer toutes les composantes d'une langue seconde incluant par le fait même la composante lexicale. Laufer et Girsai (2008) abondent en ce sens en prétendant que, bien qu'elle fut développée dans le cadre de l'enseignement de la grammaire, cette approche devrait prendre en compte l'apprentissage du vocabulaire. Plus précisément, un enseignement du vocabulaire centré sur la forme, de type explicite, aurait de meilleures retombées, dans un contexte scolaire d'apprentissage d'une L2, qu'un enseignement centré sur la forme de type implicite (Laufer et Girsai, 2008). Nous définirons, tout d'abord, ce qu'est l'enseignement implicite du vocabulaire. Puis,

nous en exposerons les limites afin de définir, par la suite, l'enseignement explicite du vocabulaire et d'en démontrer les avantages en contexte d'apprentissage d'une langue seconde.

2.2.3 Enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire

Cet enseignement vise à répondre à des besoins rencontrés lors de situations de communication (Nation, 2001; Grossmann, 2011). Grossmann (2011) définit ce type d'enseignement comme :

« Un enseignement ménageant des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture ou d'écriture. Ces temps d'explication surviennent au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants ». (p. 164)

Ces temps d'explication lexicale feront place à des connaissances métalexicales⁵, mais ne deviendront pas l'objet d'étude principal et seront tributaires du contexte de communication dans lequel elles s'inscrivent (Grossmann, 2011).

Nation (2001) offre une définition similaire en affirmant que ce type d'enseignement s'opérationnalise dans le cadre d'activités de communications écrites et orales alors que l'attention des apprenants est prioritairement dirigée vers la construction du sens du message. Les possibilités de centrer son attention sur des cibles lexicales s'avèrent réactives, au fil de lectures, de conversations, de visionnements de films et d'écoutes d'émissions de télévision ou de radio.

Dans le cadre d'un enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire, une exposition fréquente aux mots, rencontrés de manière fortuite dans des contextes variés, s'avère impérative à l'apprentissage (Hunt et Beglar, 2005). Laufer (2003)

⁵ Selon Grossmann (2011), ces dernières correspondent aux connaissances des notions métalexicales telles que le champ sémantique, la polysémie, la synonymie et l'antonymie.

estime en ce sens qu'une exposition accidentelle à 200 000 mots peut mener à l'acquisition de 108 mots.

En dépit de ces limites, ce type d'enseignement, par la mise en contexte des mots dans des situations de communication riches et variées, peut s'avérer source d'apprentissages notable en permettant la découverte des propriétés combinatoires et sémantiques d'un mot (Nation, 2001). Nonobstant l'apport de ce type d'enseignement à l'acquisition du vocabulaire, il n'en demeure pas moins qu'un enseignement explicite visant à diriger l'attention de l'apprenant de niveau débutant ou intermédiaire vers des formes ciblées préalablement (analyse phonologique, morphologique et syntaxique) et vers le sens (polysémie, champs lexicaux, réseaux sémantiques, etc.) des nouveaux mots en facilitera la compréhension et la mémorisation (Nation, 2001). Inhérentes à l'enseignement explicite, les réflexions métalinguistiques, dans le cadre desquelles un regard réflexif est consciemment adopté à l'égard des éléments langagiers ciblés, rendront ce type d'enseignement particulièrement efficace (Ellis, 2008). La section suivante offrira une définition de l'enseignement explicite ainsi que du concept de réflexions métalinguistiques.

2.2.4 Enseignement explicite du vocabulaire

Parmi les différentes approches d'enseignement centré sur la forme, l'enseignement explicite s'inscrivant dans le *Focus on FormS* (FonFs) serait particulièrement bénéfique à la rétention et la compréhension des mots nouvellement appris ainsi qu'à l'accès lexical lors d'activités de production (Nation, 2001; Morin, 2006; Mizumoto et Takeuchi, 2009; Bornay, 2011). Tel que défini par Grossmann (2011), ce type d'enseignement explicite du vocabulaire est planifié et réserve un temps pour les réflexions métalexicales. Grossman (2011) définit l'enseignement explicite du vocabulaire comme suit :

« L'enseignement explicite prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions métalexicales (ex. champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme, etc.) ». (p. 164)

Dans le cadre d'un tel enseignement, les notions ciblées, en amont, sont en lien avec des activités spécifiques et structurées (Grossman, 2011). Sans réfuter l'importance de la mise en contexte des mots nouvellement appris, ce dernier prétend que des moments doivent être nécessairement consacrés à l'enseignement explicite de ceux-ci.

À la lumière de la définition proposée par Grossman, (2011), l'enseignement explicite du vocabulaire sera défini, dans le cadre de cette étude, comme étant :

Tout type d'enseignement structuré au préalable et voulant amener les apprenants à porter directement attention à des mots précis et à entreprendre une réflexion métalexicale concernant leur forme et leur sens.

En enseignement du vocabulaire, le fait de se pencher sur les aspects morphologiques, syntaxiques et sémantiques des mots et développer des stratégies d'apprentissage de ces derniers favorisent la compréhension et la rétention (Nation, 2001; Morin, 2006; Mizumoto et Takeuchi, 2009; Bornay, 2011). Considérant les possibilités limitées qu'offre un contexte de classe en termes d'input suffisamment riche et varié et devant la quantité faramineuse de mots (6000 familles de mots pour les communications orales et 8000 à 9000 pour les communications écrites) devant être acquise par un apprenant d'une langue seconde, il importe à l'enseignant de pallier les lacunes d'une approche où la conscientisation du sens est privilégiée. À cet effet, il appert que des activités d'apprentissage du vocabulaire amenant l'apprenant à mobiliser des processus cognitifs (la répétition, les associations, l'imagerie mentale, etc.) en faciliteraient davantage l'acquisition que ne le permettrait un enseignement exclusivement fortuit (Zimmerman, 1997).

2.2.4.1. La connexion forme-sens

Ces activités favoriseraient la connexion forme-sens qui implique d'être en mesure de retrouver dans sa mémoire le sens correspondant à la forme orale ou écrite du mot (Nation, 2001). C'est également d'aller puiser, dans sa mémoire, la forme orale ou écrite d'un mot lorsqu'on désire exprimer un sens précis (Nation, 2001). En contexte de classe de langue seconde, la consolidation de ce lien forme-sens pourra s'opérationnaliser de diverses façons. Que ce soit par des activités d'associations de mots et de définitions et vice-versa, des activités de devinettes, des discussions à propos du sens des mots et d'activités d'enseignement par les pairs, celles-ci veulent diriger l'attention de l'apprenant vers la forme et le sens du mot afin que le lien les unissant en soit renforcé (Nation, 2001).

2.2.4.2 Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Cette attention dirigée vers des éléments langagiers peut également s'opérationnaliser par l'enseignement de stratégies d'apprentissage du vocabulaire dont Nation (2001) a offert une taxonomie se déclinant en trois grandes catégories soit les stratégies de planification (2.2.4.2.1), les stratégies d'étude des facettes du mot (2.2.4.2.2) ainsi que les stratégies d'accès lexical (2.2.4.2.3).

2.2.4.2.1 Stratégies de planification

Tout d'abord, les stratégies de planification amènent l'apprenant à effectuer des choix. Ce dernier doit se fixer des objectifs d'apprentissage et mettre de l'avant des actions pour y arriver. Les aspects du mot (sa prononciation, son orthographe, ses propriétés syntaxiques et sémantiques) posant problème devront être identifiés par l'apprenant afin que son attention soit dirigée vers ceux-ci. Cette catégorie des stratégies de planification inclut des stratégies de mémorisation lesquelles devront être priorisées et mises en oeuvre. Une étude menée par Mizumoto et Takeuchi (2009) auprès d'adultes japonais apprenant l'anglais langue étrangère a d'ailleurs mis en surbrillance les répercussions positives d'un enseignement explicite incluant

l'application de telles stratégies sur le développement du vocabulaire réceptif. Les participants du groupe expérimental ont été amenés à user de stratégies de mémorisation et de planification. D'une part, en ce qui concerne les stratégies de mémorisation, ceux-ci ont tenté d'apprendre de nouveaux mots par la répétition à l'oral, à l'écrit, par des associations visuelles ou sémantiques, par l'imagerie mentale ainsi que par le repérage conscient des mots à apprendre dans les diverses situations de communication (stratégies de planification). Outre les retombées positives de l'usage de ces stratégies d'apprentissage sur le vocabulaire réceptif, Mizumoto et Takeuchi (2009) ont fait ressortir que l'utilisation de ces dernières s'est révélée favorable à la motivation intrinsèque des apprenants, puisqu'elles furent consciemment sélectionnées par ces derniers.

2.2.4.2.2 Stratégies d'étude des facettes du mot

La taxonomie proposée par Nation (2001) propose une seconde grande catégorie de stratégies d'apprentissage du vocabulaire qui consistent à étudier les facettes du mot que ce soit ses propriétés morphologiques, syntaxiques, sémantiques ou combinatoires. L'analyse et la découverte du sens des morphèmes favorisent la compréhension des mots nouveaux et peuvent faciliter, par le fait même, la capacité à inférer le sens d'un mot inconnu lors d'une activité de compréhension de texte. La mise en comparaison des mots de la langue cible avec les mots de la langue maternelle de l'apprenant s'avère une stratégie s'inscrivant dans cette grande catégorie. Celle-ci permet de démystifier ce qui s'apparente entre les deux systèmes langagiers et ce qui diffère. En ce qui concerne les stratégies de reconnaissance des propriétés morphologiques, une étude menée par Morin (2006) auprès d'apprenants anglophones de niveau intermédiaire de l'espagnol L2 a mis en exergue la pertinence de diriger l'attention des apprenants vers la racine des mots et leur suffixe afin d'effectuer des regroupements sémantiques. Les résultats de cette étude révèlent qu'en découvrant les facettes d'un mot, l'apprenant en connaît plus clairement son sens, ses liens sémantiques avec d'autres mots ainsi que ses propriétés syntaxiques.

D'ailleurs, les résultats aux tests de vocabulaire réceptif et productif démontrent que les apprenants du groupe expérimental font preuve d'une meilleure performance. L'auteur stipule que cet enseignement explicite des stratégies d'analyse morphologique des mots a permis aux apprenants de réaliser que les mots de même famille partagent la même base ainsi que les mêmes propriétés sémantiques et des similarités phonologiques. Les affixes, quant à eux, possèdent leur propre sens et peuvent modifier les sens de la base d'un mot. Puis, ces stratégies amènent les apprenants à constater l'existence de créneaux récurrents permettant la formation des mots en espagnol.

2.2.4.2.3 Stratégies d'accès lexical

Une dernière catégorie de stratégies, définie par Nation (2001), concerne les processus favorisant l'accès lexical lors des tâches de compréhension et de production. Ces stratégies visent l'intégration de la forme visuelle et auditive du mot ainsi que son sens. Plusieurs façons d'atteindre cet objectif sont mises de l'avant par l'auteur. Les apprenants peuvent, entre autres, noter les mots à apprendre dans un journal de bord, les regrouper, se fabriquer des mots étiquettes dans le but de mémoriser la forme orale et écrite du mot. Les activités exigeant à l'apprenant de retrouver le sens à partir de la forme et vice-versa s'avèrent également des stratégies favorisant l'accès lexical. Nation (2001) affirme que des activités visant l'utilisation des mots dans divers contextes et autant dans des situations de production que de compréhension facilitera l'accès lexical. S'inscrivant dans le cadre de cette dernière catégorie, établie par Nation (2001), les stratégies de mémorisation telles que le regroupement et la carte conceptuelle et leurs effets sur l'apprentissage du vocabulaire ont fait l'objet d'une étude menée par Bornay en 2011 auprès d'apprenants de l'espagnol L2 de niveau débutant. Cette auteure a observé qu'un enseignement explicite de ces stratégies mène à une meilleure performance chez le groupe expérimental au test de « recall » (le mot anglais est donné et l'équivalent en espagnol doit être trouvé). Pendant cette étude, les participants ont expérimenté le

regroupement des mots ayant des similarités orthographiques et phonologiques et la carte conceptuelle, puis ils ont fait un retour réflexif quant à ces stratégies afin d'opter pour celle qu'ils jugent la plus rentable.

Les activités d'apprentissage, menées dans le cadre d'un enseignement explicite du vocabulaire, telles que les activités d'associations de mots et de définitions, les activités de devinettes ainsi que les stratégies d'apprentissage proposées par Nation (2001) que ce soit l'analyse des diverses facettes du mot, l'identification des mots à apprendre, la prise de note, le regroupement ou les mises en comparaison, impliquent un processus réflexif de la part de l'apprenant et l'amènent à considérer le mot comme un objet d'étude en soi. Inhérentes à l'enseignement explicite, les réflexions métalinguistiques, dans le cadre desquelles l'analyse des mots devient un objectif en soi, s'avèrent essentiellement liées à ce type d'enseignement. Étant une dimension indissociable à l'enseignement explicite, les réflexions métalinguistiques seront donc définies dans la prochaine section.

2.2.5 Réflexions métalinguistiques

Dans le même sens qu'Ellis (2009), Swain (1998) avait fait ressortir avant lui la pertinence des réflexions métalinguistiques dans l'apprentissage des formes de la L2. Swain (1998) circonscrit le concept de réflexions métalinguistiques comme étant :

«Toute activité dans laquelle l'apprenant parle du langage en tant qu'objet d'étude, réfléchit et se questionne sur le langage dans le but d'apporter des corrections à ses propres productions langagières » (p. 69) (Traduction libre).

Selon cette auteure, ce type de réflexions accroît l'attention portée aux structures de la L2, et par le fait même, aux règles les décrivant et au sens de celles-ci. Cette attention dirigée et accrue permet à l'apprenant d'approfondir sa compréhension de la relation existant entre la forme ciblée et son sens. Toujours selon Swain (1998), la verbalisation de ces réflexions constitue le pôle central rendant possible la

concentration de l'attention sur une période de temps plus longue. En verbalisant une réflexion, l'apprenant s'attardera plus longuement sur l'élément linguistique ciblé, en découvrira plus clairement le fonctionnement et le sens et tendra à améliorer ses productions. Swain (1998) fait d'ailleurs ressortir que les apprenants, impliqués dans une telle démarche réflexive, font preuve d'une plus grande précision dans l'utilisation des structures de la L2.

S'harmonisant avec la définition de Swain (1998), Gombert (1990) propose que toute activité métalinguistique sous-tende l'émergence d'une réflexion menant à une prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue et des conventions sociales auxquelles elle demeure soumise pour ultimement aboutir à un contrôle et à une planification de ses propres processus de traitement du langage, et ce, autant en situation de compréhension que de production. Pouvant concerner tous les aspects du langage soit la phonologie, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique et le lexique ces réflexions se déclineront sous plusieurs formes telles que les réflexions métasyntactiques, métaphonologiques, métasémantiques, métapragmatiques et métalexicales (Gombert, 1990).

En ce qui touche les réflexions métalexicales, Zareva, Schwanenflugel et Nikolova (2005) prétendent que celles-ci permettent de conscientiser ses propres processus cognitifs et stratégies mobilisés lors de l'apprentissage de nouveaux mots dans le but de contrôler les aspects du mot (phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique) en compréhension et en production. Ces connaissances contrôlées se traduiront, entre autres, par la capacité de l'apprenant à fournir une définition ou une explication d'un nouveau mot, des exemples, des synonymes ou une traduction de ce dernier (Zareva, Schwanenflugel et Nikolova, 2005). Ce savoir témoigne d'une meilleure compréhension du sens des mots, découlant d'une plus grande attention dirigée vers ceux-ci, grâce aux activités de réflexions métalexicales (Zareva, Schwanenflugel et Nikolova, 2005).

Les retombées positives de ces réflexions sur la compréhension des mots nouvellement appris ont été mises en lumière dans le cadre d'une étude menée par White et Horst (2012) où les apprenants du groupe expérimental participaient à la rédaction d'un journal. Chacune des activités de vocabulaire portant sur la reconnaissance des congénères était suivie d'une période de réflexion au cours de laquelle les apprenants de l'anglais langue seconde devaient se pencher sur le sens et la forme des mots ainsi que sur les comparaisons possibles à effectuer avec leur langue maternelle (le français). Par exemple, le participant devait répondre à des questions du type : « Si tu connais le mot *pile* en français, est-ce que cela peut t'aider à comprendre le mot *pile* en anglais ? » Puis, des discussions en petits groupes furent mises de l'avant afin que les apprenants puissent verbaliser leurs réflexions et s'attarder plus longuement sur les mots ciblés. Les résultats de cette étude révèlent que ces réflexions métalexicales, menées à travers la rédaction d'un journal et des discussions entre les pairs, ont favorisé chez les apprenants une compréhension plus nuancée du sens de mots.

Alors que Swain (1998), Gombert (1990), Zareva, Schwanenflugel et Nikolova (2005) et White et Horst (2012) s'intéressent plus particulièrement aux répercussions des réflexions métalexicales sur la compréhension des mots et sur leurs productions, Dias (2015) a, pour sa part, fait valoir le rôle de ces dernières dans la prise de conscience des stratégies d'apprentissage efficaces et de ses propres comportements en tant qu'apprenant. Un enseignement explicite des stratégies telles que les associations de sens et/ou de formes, les mises en contexte à l'intérieur de phrases ainsi que l'utilisation de l'imagerie mentale fut prodiguée auprès des participants du groupe expérimental. À la suite de la démonstration de chacune de ces stratégies, une période de pratique offrit aux apprenants la possibilité d'expérimenter celles-ci. Subséquemment à ces étapes, un journal de réflexions métalinguistiques fut tenu, exigeant de la part du participant un retour critique sur les stratégies enseignées, une autoévaluation de ses pratiques afin de mieux cerner ses forces et ses faiblesses. Dias

(2015) prétend que la rédaction du journal a donné lieu à une plus grande autonomie quant aux stratégies à déployer devant un mot inconnu. En outre, cette activité d'introspection a mené les apprenants à une plus grande lucidité en regard de leurs habiletés à apprendre le vocabulaire ainsi qu'en regard des comportements à améliorer.

Swain (1998) et Gombert (1990) définissent les réflexions métalinguistiques en tant qu'activités visant la découverte des règles régissant le système langagier. Pour leur part, Zareva, Schwanenflugel et Nikolova (2005) et Dias (2015) décrivent celles-ci comme une activité visant la conscientisation des stratégies cognitives à mettre en oeuvre pour un apprentissage efficace du vocabulaire. En prenant comme assise ces deux définitions, le concept de réflexions métalinguistiques sera circonscrit, dans le cadre de cette étude par :

Tout type d'activités amenant l'apprenant à réfléchir, à discuter et à se questionner sur la forme et le sens des mots nouvellement appris et à se pencher sur ses propres stratégies d'apprentissage ».

Cette découverte des règles, régissant un système langagier, par le biais de réflexions métalinguistiques peuvent dépasser le cadre de l'étude de la langue-cible pour s'intéresser également aux comparaisons possibles à effectuer avec les mots de sa L1 ou d'autres langues connues par l'apprenant. Ces réflexions peuvent donc être de nature translinguistique.

2.2.5.1 Réflexions métalinguistiques de nature translinguistique

Ces activités métalinguistiques lorsqu'elles sont de nature translinguistique s'avèrent d'autant plus bénéfiques selon Kupferberg (1999) qui fait valoir l'importance d'un input métalinguistique de type contrastif, c'est-à-dire obtenu par le biais de comparaisons effectuées entre la L1 et la L2. Selon cet auteur, les apprenants ayant profité de ce type d'input ont fait preuve d'une plus grande utilisation de structures

grammaticales complexes dans leur production écrite. À la lumière des conclusions de Kupferberg (1999), les apprenants, dans le cadre de cette étude, seront amenés à porter attention aux formes ciblées par des réflexions métalinguistiques de nature translinguistique qui seront définies comme des réflexions visant à conscientiser les comparaisons existant entre la L1 et la L2 (Ammar, Lightbown et Spada, 2010). Les assertions de Kupferberg (1999) quant à l'efficacité de l'input contrastif se trouvent corroborées par les dires de James (1996) voulant que l'input contrastif ait une saillance perceptuelle plus grande et soit, en conséquence, susceptible d'être davantage remarqué et traité par l'apprenant. Cet input enrichi par des réflexions translinguistiques s'avère également préconisé par Hawkins (1999) qui soutient qu'en amenant les apprenants à explorer les structures de la L1 qui contrastent ou qui se rapprochent de celles de la L2, ceux-ci en découvrent les nuances de sens, et ce, autant pour les deux systèmes langagiers. Cette conscience des équivalences et des divergences entre les deux langues favorisent la compréhension et une utilisation juste des structures de la L2 (Hawkins, 1999). En clarifiant le lien entre la forme et le sens, ce type de réflexion favorisera l'intériorisation des structures de la L2, c'est-à-dire leur analyse et leur conceptualisation (VanPatten, 2004). À la lumière de ces constats, il s'agit donc de considérer l'enseignement d'une langue seconde non pas comme s'opérant en vase clos et éloigné du bagage langagier de l'apprenant, mais plutôt comme un apprentissage qui intègre et met à profit toutes les connaissances linguistiques de ce dernier (Maria et Viviani, 2001).

Ces réflexions translinguistiques nécessitent donc de faire appel aux possibilités qu'offre la L1 en tant qu'outil d'apprentissage spontanément utilisé par l'apprenant (Cook, 2001). Selon Castelloti et Moore (2002), les apprenants construisent du sens à partir des connaissances de leur L1 pour en articuler de nouvelles et pour déployer des stratégies métacognitives. En effet, tel que le mentionne Trévisé (1993, p. 41), la L1 sert de point d'ancrage à la base de laquelle on dégage des règles auxquelles on raccroche les nouveaux apprentissages. Trévisé (1993, p. 41) stipule que :

« Les apprenants ne sont pas une table rase. Ils possèdent déjà le langage, ont l'expérience de ce qu'est l'activité langagière avec tout ce que cela implique de connaissance d'un système linguistique de représentation du monde et de communication. Leur appréhension du deuxième système linguistique se fera à l'aide de processus cognitifs qui ramèneront l'inconnu au connu, tant par le filtre préalable de la L1, que par les connaissances pragmatiques, discursives et sémantiques déjà construites ».

En ce qui a trait à l'acquisition du vocabulaire, la pertinence d'articuler de nouvelles connaissances linguistiques sur la base d'un système linguistique connu, a été démontrée par Laufer et Girsai (2008) qui ont, pour leur part, constaté l'efficacité d'une approche centrée sur la forme incluant des comparaisons avec la L1 dans l'apprentissage du vocabulaire d'une langue seconde. Les 75 participants, âgés entre 15 et 16 ans, dont la L1 est l'hébreu, ont été soumis à trois traitements différents. Le premier traitement consistait à recevoir un enseignement du vocabulaire de l'anglais selon une approche centrée exclusivement sur le sens. Le second, quant à lui, était un enseignement centré seulement sur la forme alors que le dernier était un enseignement centré sur la forme, mais incluant une analyse contrastive (offrant des comparaisons explicites avec la L1 et des activités de traduction). Les résultats de cette étude indiquent que les participants ayant reçu un enseignement centré sur la forme ont mieux performé aux tests de reconnaissance (du mot et de son sens) ainsi qu'au post-test différé. L'approche incluant une analyse contrastive s'est révélée particulièrement efficace puisque les participants ont fait preuve d'une performance supérieure aux deux autres groupes. Laufer et Girsai (2008) suggèrent que la supériorité de cette approche réside en la saillance perceptuelle de l'input reçu. Les comparaisons avec la L1 et les tâches de traduction dans lesquelles l'apprenant est forcé de réfléchir aux items correspondants dans sa L1 dirigent davantage l'attention de l'apprenant sur les éléments ciblés et se répercutent sur la rétention des connaissances tel qu'en témoignent les résultats obtenus au post-test reporté. Outre les activités de traduction, l'étude des congénères, entre autres, amène l'apprenant à entreprendre une démarche d'analyse contrastive. Les congénères, mots apparentés

entre deux langues, constituent un point de comparaison pertinent à exploiter dans l'enseignement du vocabulaire en langue seconde (Morrissey, 1981; Tréville, 1993).

2.3 Les mots apparentés

Cette section offrira une définition du concept de congénères (2.3.1) ainsi que du concept des faux-amis (2.3.2). Nous poursuivrons cette section en nous penchant plus spécifiquement sur le transfert lexical (2.3.3) et les influences translexicales pouvant en découler (2.3.4).

2.3.1 Les congénères

Offrant un input contrastif propice au développement d'une conscience métalinguistique, l'étude des congénères représenterait une approche pédagogique efficace. (Morrissey, 1981; Tréville, 1993). Tel que définis par De Groot et Keijzer (2000) :

« Les congénères sont des mots appartenant à deux systèmes langagiers distincts, mais partageant le même sens ainsi que des similitudes sur le plan de la forme (l'orthographe et la prononciation) ». (p. 3)

Granger (1993) circonscrit également le concept de congénères aux mots identiques sur le plan sémantique et s'apparentant quant à la forme. Ces définitions du concept de congénères excluent les congénères partiels qui partagent un sens, mais pas tous les sens d'un mot. Étant davantage inclusive, la définition des congénères mise de l'avant par Tréville (1993) tient compte des congénères partiels. Cette définition plus large, proposée par Tréville (1993), sera adoptée dans le cadre de cette étude. À l'instar de Tréville (1993), nous définirons les congénères comme étant :

« Les mots appartenant à deux systèmes langagiers différents, mais identiques ou similaires sur le plan de la forme (orthographe et prononciation) et

partageant tous les sens ou au moins un sens commun (congénères partiels)»
(p. 72).

Nous adopterons la perspective de Carroll (1992) faisant fi, dans la définition proposée, des racines étymologiques des congénères et qui insiste sur le pairage effectué par l'apprenant en tant que stratégie de transfert lexical. Carroll (1992) définit le transfert lexical comme un transfert de connaissances d'un système langagier à un autre en raison de similarités repérées par l'apprenant qu'elles soient réelles ou fautives. Ce transfert de connaissances quant à la forme permet à l'apprenant de s'impliquer dans une démarche d'apprentissage active puisqu'il formule des hypothèses quant au sens possible du mot (Morrissey, 1981). Aux dires de Morrissey (1981), les congénères s'avèrent des outils de décodage et d'interprétation du sens. L'auteur stipule que la reconnaissance des congénères permet, dans presque la moitié des cas, la traduction de leurs équivalents en L2. Bien que l'auteur rende compte de la réalité entre le français et l'anglais, la convergence lexicale existant entre deux langues romanes telles que le français et l'espagnol, justifie la pertinence de s'attarder aux congénères dans l'enseignement du vocabulaire auprès d'une clientèle d'adultes francophones apprenant l'espagnol LE (langue étrangère). Ne rendant pas toujours possible une traduction exacte, la reconnaissance des congénères fournit néanmoins des indices de décodage valables (Morrissey, 1981). Tréville (1993) affirme en ce sens que les congénères ne partageant pas tous les traits sémantiques s'apparentent généralement sur un trait sémantique commun favorisant dès lors la découverte du sens du mot en L2 ou LE. Les congénères partiels représentent donc également des outils favorisant la découverte du sens (Tréville, 1993). Outre cet apport, les congénères partiels ou intégraux (l'intégralité de leurs traits sémantiques est commune) représentent pour l'apprenant un répertoire lexical de base contribuant à la compréhension à l'oral et à l'écrit (Tréville, 1993). En fournissant des repères lexicaux et grammaticaux, les congénères aident l'apprenant à dégager du sens facilitant ainsi la compréhension du message reçu. Parmi ces mots, partageant des traits communs, certains ne partagent que des similitudes sur le plan de

la forme ce qui s'avère trompeur pour les apprenants (Laufer, 1989). Ces derniers doivent essentiellement être au courant de l'existence de ces mots que l'on nomme des faux-amis (Laufer, 1989).

2.3.2 Les faux-amis

Certains mots apparentés sur le plan de la forme diffèrent sur le plan sémantique. Ceux-ci sont désignés comme étant des faux-amis. Tréville (1993) les définit de la façon suivante :

« Les mots de forme graphique semblable et de même catégorie grammaticale qui n'ont aucun de leur sens commun » (p. 72).

Nous abondons dans le même sens que Tréville (1993) en ce qui a trait à la similarité sur le plan de la forme graphique ainsi que sur l'absence de relation sémantique commune. Quant à l'appartenance à la même catégorie grammaticale, nous nous rallierons à Chaparro (2012) qui prétend que certains faux-amis appartiennent à des catégories grammaticales distinctes. Par exemple, en espagnol le mot *placer* signifiant plaisir est un nom alors qu'en français *placer* est un verbe.

Il importe de conscientiser les apprenants à l'existence de ces similitudes trompeuses, puisque la présence des faux amis peut entraver la bonne compréhension d'un texte. Selon Laufer (1989), cette similarité peut induire l'apprenant en erreur lorsque ce dernier se trouve fortement tenté de faire correspondre le sens du nouveau mot au sens du mot connu dans sa langue maternelle au point de distordre le sens du texte. Laufer (1989) stipule que cette réalité met en lumière le risque que les apprenants se fient davantage aux indices lexicaux qu'aux indices syntaxiques pour dégager le sens du texte. En dépit de cette apparence trompeuse des faux-amis sur le plan de la forme, ceux-ci ne doivent pas justifier une mise au rancart de l'enseignement des congénères. Plusieurs auteurs (Tréville, 1996; Otwinowska-Kasztelanic, 2009; Tonzar, Lotto et Job, 2009; Kelley et Kohnert, 2012; White et Horst, 2012) ont

d'ailleurs constaté qu'un enseignement explicite des congénères favorise le développement du vocabulaire réceptif ainsi que le développement d'une meilleure conscience métalinguistique. Un enseignement explicite des congénères s'avère d'autant plus pertinent, puisque le transfert lexical entre deux systèmes langagiers ne s'opère pas systématiquement chez les apprenants, et ce, même dans les cas où ceux-ci sont facilement comparables (Dabène, 1996).

2.3.3 Transfert lexical

Tel que stipulé par Odlin (1989), ce qui fait l'objet d'un transfert de la L1 à la L2 sont des unités linguistiques (leur forme et leur sens) ainsi que toutes leurs représentations sémantiques. Il appert que le morphème de base (la racine du mot) serait l'unité sémantique reconnue en priorité. Cette reconnaissance activerait les représentations sémantiques du lexique mental de l'apprenant se construisant à partir de sa L1 et des autres langues connues par ce dernier. La construction de sens se conclurait par l'analyse sémantique des affixes (Feldman, 1991 et Carroll, 1992). Ce processus cognitif enclenché plus ou moins consciemment par l'apprenant (O'Malley et Chamot, 1990) serait bénéfique lorsque les comparaisons mènent à des transferts lexicaux adéquats. Ceux-ci se répercuteraient positivement sur la compréhension en lecture et soutiendraient l'acquisition du vocabulaire. Ces transferts seraient influencés, aux dires d'Odlin (1989), par les similitudes et les divergences entre la langue cible et les autres langues plus ou moins bien apprises par l'apprenant et par les perceptions des apprenants quant à ces similitudes et divergences (Lightbown et Libben, 1984 ; Dabène, 1996) .

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il semblerait que ces liens existant entre deux langues voisines ne soient pas toujours perçus spontanément et adéquatement par les apprenants. Lightbown et Libben (1984) ainsi que Dabène (1996) affirment que ce recours naturel ne soit pas d'emblée observé, et ce, même lorsque les deux langues sont apparentées. Lorsque ces liens de parenté semblent être décelés par

l'apprenant, il arrive qu'ils soient non utilisés puisqu'ils sont considérés avec méfiance par ce dernier (Lightbown et Libben, 1984). Dabène (1996) abonde en ce sens en mentionnant que même les ressemblances les plus frappantes s'avèrent balayées de la main par certains apprenants qui jugent celles-ci comme étant improbables puisque trop évidentes. Même lorsque les liens de parenté demeurent observés par les apprenants et que ceux-ci tentent de se construire une représentation mentale de ces correspondances, l'analyse en découlant ne s'avère pas toujours juste et le degré d'exactitude varie grandement d'un apprenant à l'autre (Trévisé, 1996). Les études, citées précédemment, concernent les relations lexicales et morphologiques pouvant être établies entre deux langues voisines soit la L1 et la L2 et les influences que peut avoir la L1 sur la L2. Il peut toutefois s'avérer que les influences translexicales mettent en jeu plus de deux langues tel qu'observé dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous nous pencherons sur ces influences translexicales dans le cadre de la prochaine section (2.3.4).

2.3.4 Influences translexicales L1/L2/L3

À notre connaissance, peu d'études ont, à ce jour, observé la nature des influences translinguistiques dans l'acquisition du vocabulaire d'une L3 (langue étrangère)⁶. À ce jour, les chercheurs se sont principalement penchés sur les influences translinguistiques dans l'apprentissage des structures grammaticales d'une L3. Ces études ont fait ressortir la primauté du facteur L2⁷. Les quelques études, rapportées ci-dessous, touchant les influences translinguistiques dans l'acquisition du vocabulaire, ont remis en doute la primauté de l'effet du facteur L2 dans les transferts lexicaux opérés par l'apprenant.

⁶ À l'instar de Rast (2009), nous définirons la L3 comme étant la nouvelle langue à apprendre, donc la langue cible (dans le cas où les apprenants possèdent déjà une ou d'autres langues que leur L1).

⁷ Le facteur L2 est défini comme étant la préséance de l'influence de la L2 dans l'acquisition des structures grammaticales d'une L3 selon Bardel (2006), Bardel et Falk (2007) et Bono (2010).

Singleton et O Laoire (2006) ont tenté d'explorer les influences des deux facteurs suivants soit la psychotypologie⁸ ainsi que le facteur L2 auprès des apprenants anglophones du français L3 (niveau avancé) dont la langue seconde est l'irlandais (niveau avancé). La première tâche demandée aux participants exigeait qu'ils trouvent des synonymes ou antonymes (en français) pour chacun des mots soulignés dans une phrase en français. Puis, une traduction de ces mots devait être proposée en irlandais ou en anglais. Un retour réflexif sur la tâche a été mené lors duquel les participants devaient indiquer si la quête de synonymes ou d'antonymes fut facile ou difficile et mentionner les stratégies auxquelles ils ont eu recours pour compléter la tâche. L'analyse des résultats obtenus révèle la primauté de l'anglais (L1) comme principale source d'influence, et ce, autant dans la recherche de synonymes et d'antonymes que dans les tâches de traduction. Le facteur psychotypologique semble avoir été le plus influent dans le transfert lexical. La perception des participants quant à la proximité du français (L3) et de l'anglais (L1) a été déterminante dans leur façon de traiter la langue cible.

Rast (2009) a également démontré que le facteur L2 ne semble pas toujours être le plus influent dans les transferts lexicaux. Elle a demandé à 34 francophones qui amorcent l'apprentissage du polonais (LE) de traduire 119 mots (écrits et entendus à l'oral) dans cette langue. Parmi ces 34 participants dont la L2 principale est l'anglais, 6 ont des connaissances en allemand, 10 en espagnol ou en italien, 14 à la fois en allemand et espagnol ou italien et 4 ont poursuivi un an d'études en russe. La transparence lexicale jouerait un rôle primordial dans la capacité à reconnaître adéquatement les mots. Plus le mot de la langue cible s'apparente à un mot présent dans les langues connues de l'apprenant, plus ce dernier sera susceptible d'être reconnu. Les connaissances antérieures de l'apprenant s'avèrent alors activées autant sur le plan de la morphologie nominale que verbale et plus l'apprenant possède un

⁸ L'utilisateur de la langue perçoit la langue y comme typologiquement plus proche de la langue z que toutes les autres langues à sa disposition (Kellerman, 1983).

répertoire langagier étoffé, plus ces dernières pourront lui être utiles. Rast (2009) observe, en effet, que les participants possédant des connaissances en allemand et en russe ont d'ailleurs mieux performé au test de reconnaissance des mots, ces deux langues étant plus proches du polonais que les langues romanes. Les résultats révèlent également que l'activation des connaissances antérieures peut mener à des transferts lexicaux fautifs. Ceux-ci se sont produits surtout lorsque les mots polonais ne correspondaient à aucun mot français, mais partageaient des similitudes sur le plan morphologique avec l'anglais ou l'allemand alors que le sens était différent. La transparence lexicale perçue par les apprenants s'avère donc décisive dans les transferts effectués. Rast (2009) conclut en venant appuyer l'hypothèse de psychotypologie de Kellerman (1983) qui démontre que le transfert réside surtout dans la façon de l'apprenant de percevoir les similitudes et les divergences entre les langues connues et auxquelles il est exposé.

En regard de ces influences translinguistiques, dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde ou étrangère, certains chercheurs se sont penchés sur les effets d'un enseignement mettant en surbrillance les similarités et les différences entre la L1 et la L2 afin de contrer les transferts fautifs et dans le but d'encourager les transferts positifs. La section suivante rendra compte d'études portant sur les répercussions d'un tel enseignement sur l'acquisition du vocabulaire. Tel que mentionné précédemment, la littérature scientifique offre à ce jour peu de données permettant de saisir les retombées des réflexions translinguistiques impliquant d'autres langues que la L1. Dans les études que nous présenterons, le concept de réflexions translinguistiques sera circonscrit aux comparaisons effectuées entre la L1 et la L2 et, de façon plus précise, aux études ayant mesuré les répercussions de la reconnaissance des congénères sur le développement du vocabulaire réceptif et productif.

2.4 Enseignement explicite des congénères et apprentissage du vocabulaire

White et Horst (2012) ont observé que l'utilisation de la L1 (le français), en tant que point de comparaison avec la L2 (l'anglais), et la conscientisation de ces mises en relation, favorise la rétention des congénères nouvellement appris et leur compréhension. Dans cette étude, des apprenants de 5e et 6e année du primaire (groupe expérimental) ont reçu un enseignement explicite où ils devaient repérer dans un texte en L2 des mots pouvant avoir un mot apparenté en L1. Trois groupes de 5e et 6e ont reçu un enseignement explicite du vocabulaire basé sur la recherche d'antonymes, et ce, exclusivement en L2 (groupe témoin). Puis, les élèves du groupe expérimental ont dû comparer les mots, réfléchir à leur(s) sens, se questionner sur la pertinence de trouver des mots apparentés ainsi que conscientiser et verbaliser les apprentissages réalisés. Les résultats au post-test ont révélé que la compétence à reconnaître les mots apparentés a évolué de façon positive chez les élèves du groupe expérimental ce qui témoigne de la rétention des apprentissages effectués. En ce qui a trait au développement de la compréhension, les élèves du groupe expérimental cernent plus aisément les nuances de sens entre les mots apparentés, distinguent plus facilement les faux-amis et explicitent leurs connaissances avec plus de précision. Cette étude fait ressortir les effets positifs d'activités de reconnaissance des congénères sur le transfert des stratégies permettant de reconnaître de nouveaux congénères dans des contextes différents. Les réflexions métalinguistiques menées dans le cadre du traitement ont permis aux apprenants de se pencher sur les aspects morphologiques et sémantiques des congénères pour être en mesure d'en repérer, par la suite, dans d'autres textes et de savoir différencier ceux-ci des faux-amis. Les répercussions de cette recherche s'avèrent circonscrites à la reconnaissance des congénères alors que les études suivantes ratissent plus large en explorant l'apport des activités de reconnaissance des congénères comme outil facilitateur à l'apprentissage des non-congénères.

Tonzar, Lotto et Job (2009) ont mis en surbrillance l'effet positif de la reconnaissance des congénères sur le développement du vocabulaire productif chez des apprenants débutants (dont la L1 est l'italien, 123 élèves de 4^e année et 106 élèves de 8^e année) qui entreprennent l'apprentissage simultané de deux langues étrangères soit l'anglais et l'allemand. La moitié des participants de cette étude a été soumise à un traitement incluant deux périodes en anglais et deux périodes en allemand, dans le cadre desquelles 40 mots (incluant des congénères et des non-congénères) devaient être appris. L'enseignant leur présentait l'image du mot accompagnée de la forme écrite en LE (allemand ou anglais) et donnait verbalement la traduction à haute voix. Puis, l'autre moitié fut exposée aux mêmes mots sans avoir accès au support visuel, mais plutôt à la forme écrite en L1 et la forme écrite en LE (allemand ou anglais). Pendant les séances de présentation des mots, les élèves ont reçu la consigne de porter attention à la forme écrite du mot de la langue étrangère. Chacune des séances se termina par une dictée de ces nouveaux mots. Les résultats obtenus au test de traduction des mots (écrire le mot de la LE correspondant au mot de la L1) révèlent que l'exposition aux congénères par des activités d'enseignement explicite facilite la mémorisation de mots nouveaux qu'ils soient congénères ou non-congénères. En revanche, parmi tous ces mots, les congénères obtiennent une meilleure performance. Tonzar, Lotto et Job (2009) stipulent que cette réalité résiderait dans le fait qu'une entrée lexicale serait déjà créée en L1 pour les congénères et qu'il suffirait de la modifier alors que les non-congénères exigeraient, de la part de l'apprenant, la création d'une toute nouvelle entrée. Cet effet bénéfique de l'étude des congénères diminuerait plus l'apprenant est exposé à la langue étrangère. À la lumière des résultats obtenus, une supériorité de la méthode d'apprentissage par le support visuel est constatée chez les élèves plus jeunes. Aux dires des auteurs, cette préséance du support visuel serait tributaire de l'âge des participants puisque les apprenants plus âgés auraient bénéficié davantage d'une approche centrée sur l'écrit (présentation d'un mot écrit en L1 vs présentation du mot écrit en LE). Leurs compétences généralement plus élevées à l'écrit viendraient expliquer cette réalité. Il ressort de

cette étude que la reconnaissance des congénères favorise le développement du vocabulaire productif lorsque deux langues étrangères apparentées (allemand et anglais) sont mises en jeu, et ce, de façon plus marquée chez les apprenants débutants. À notre avis, il semblerait que les activités de reconnaissance des congénères devraient agir comme tremplin à l'apprentissage des non-congénères, puisque ces derniers sont plus complexes à mémoriser et à comprendre. Ainsi, les congénères lorsqu'appris et mémorisés par le biais d'un enseignement explicite représenteraient un bagage lexical important sur lequel s'appuyer pour faciliter l'apprentissage des non-congénères (Tréville, 1996).

Les effets positifs d'un enseignement explicite des congénères chez les apprenants débutants furent également observés par Tréville (1996) qui s'intéressa plus particulièrement aux adultes universitaires. Cette auteure s'appuie sur les dires de Harley, Hart et Lapkin (1986) ainsi que de Lightbown et Libben (1984) pour émettre l'hypothèse que les adultes bénéficieraient d'un enseignement explicite des congénères puisque ceux-ci ne remarqueraient pas d'emblée les ressemblances morphologiques et sémantiques entre les mots de leur L1 et de la L2. La séquence pédagogique, prévue pour les participants du groupe expérimental dont la L1 était l'anglais et la L2 le français, les amenait à repérer un congénère dans son contexte (dans le cadre d'une tâche de lecture). Puis, ils devaient analyser ce congénère sur le plan morphologique (découvrir les correspondances morphologiques entre l'anglais et le français, ex. *ous* --> *eux*) ainsi que sur le plan syntaxique et sémantique (qu'elle est sa catégorie grammaticale et son sens à l'intérieur de la phrase). Les résultats obtenus au test de vocabulaire réceptif révèlent que l'analyse morphologique, syntaxique et sémantique des congénères amène les apprenants adultes à développer des stratégies de décodage de mots nouveaux (congénères et non congénères) favorisant la compréhension en lecture ainsi que des stratégies facilitant l'apprentissage de ceux-ci. Cette analyse des congénères a donc contribué à une meilleure compétence lexicale chez les apprenants du groupe expérimental ainsi qu'au développement de leurs

connaissances métalinguistiques. Au même titre que Tonzar, Lotto et Job (2009), Tréville (1996) affirme que les activités de reconnaissance des congénères profiteraient autant à l'apprentissage de ces derniers qu'à l'apprentissage des non-congénères.

Alors que White et Horst (2012), Tonzar, Lotto et Job (2009) et Tréville (1996) ont fait valoir la pertinence de l'enseignement explicite des congénères auprès des apprenants débutants, Otwinowska-Kasztelanic (2009) a également observé celle-ci chez des apprenants adultes de niveau avancé. Il appert que même les apprenants avancés ne sont pas toujours conscients de l'existence des congénères. Bien que ces derniers puissent en connaître quelques-uns, ceux-ci ne perçoivent pas nécessairement la potentialité d'un transfert positif entre la L1 (polonais) et la L2 (anglais). L'utilisation des congénères, en tant qu'outil efficace à l'apprentissage de nouveaux mots (congénères et non-congénères), s'avère alors sous-exploitée. Les 30 étudiants universitaires de cette étude, de niveau débutant et de niveau avancé en L2 (anglais) ont participé à des activités visant l'apprentissage du vocabulaire (catégorisation, regroupements, contextualisation et activités de communication). Bien que le vocabulaire ciblé pour les deux groupes (témoin et expérimental) comportait des congénères, seuls les participants du groupe expérimental ont été explicitement sensibilisés à l'existence de ces derniers. Les résultats aux tests de reconnaissance des congénères, de compréhension de textes et de production de textes révèlent une performance supérieure chez les participants du groupe expérimental. Une relation positive entre la réussite au test de reconnaissance des congénères et la compréhension de texte ainsi que la production de textes a été mise en exergue. Un changement dans les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, observé chez les apprenants du groupe expérimental, expliquerait cette meilleure performance. Ces derniers seraient plus enclins, suite à un enseignement explicite des congénères, à exploiter les opportunités de transferts positifs entre la L1 et la L2. Tel qu'observé par White et Horst (2012) et Tréville (1996), les activités de

comparaison entre les mots de la L1 et la L2 ont favorisé, chez les apprenants, l'adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage. Otwinowska-Kasztelanica (2009) se rallie à Tonzar, Lotto et Job (2009) et Tréville (1996) qui prétendent que les activités de reconnaissance des congénères se répercutent positivement autant sur l'apprentissage des congénères que des non-congénères. Otwinowska-Kasztelanica (2009) se distingue néanmoins des auteurs cités précédemment en ce qu'il mesure les effets de ce type d'activités sur le vocabulaire à la fois réceptif et productif des apprenants.

De la même façon qu'Otwinowska-Kasztelanica (2009), Kelley et Kohnert (2012) se sont intéressés aux retombées d'un tel enseignement sur le vocabulaire réceptif et productif, mais, cette fois, en tenant compte de l'âge des apprenants. Les 30 participants de cette recherche (certains âgés de 8 ans et d'autres âgés de 13 ans) ayant bien performé au test de reconnaissance des congénères ont mieux réussi aux tests mesurant le vocabulaire réceptif et productif à l'oral. Lors du test de vocabulaire réceptif, 204 mots (dont 94 congénères et 110 non congénères) étaient prononcés à haute voix et les étudiants devaient trouver l'image correspondant au mot. Le test de vocabulaire productif a exigé des participants qu'ils nomment le mot correspondant à l'image présentée (170 images dont 92 représentant des congénères et 78 des non-congénères). Cette performance s'expliquerait par le fait que la reconnaissance des congénères implique la capacité à tirer avantage des similarités phonologiques, morphologiques et sémantiques entre les mots de la L1 (espagnol) et la L2 (anglais) favorisant ainsi le développement du vocabulaire réceptif et productif (Kelley et Kohnert, 2012). Les résultats de cette étude révèlent que les apprenants plus âgés identifieraient plus aisément ces similitudes et bénéficieraient davantage de la reconnaissance des congénères afin d'enrichir leur bagage de vocabulaire autant réceptif que productif. Les meilleures compétences en L1, des apprenants plus âgés, viendraient également expliquer cette performance, puisqu'une connaissance plus

approfondie de la L1 enrichira les comparaisons avec la L2 en termes de précision et de profondeur.

Bien que White et Horst (2012) et Tréville (1996) aient constaté la pertinence des réflexions métalinguistiques sous la forme d'activités de comparaisons entre la L1 et la L2 et de discussions dans le développement du vocabulaire réceptif, ces auteures n'ont pu observer leurs effets sur le développement du vocabulaire productif. Dans le cadre de notre étude, nous prendrons en considération cette variable qui nous semble primordiale puisqu'aux dires de Nation (2001), la connaissance d'un mot va au-delà de la simple reconnaissance du mot dans sa L1. Elle implique la capacité à puiser dans sa mémoire et à produire le mot en L2. Tonzar, Lotto et Job (2009) ont considéré cet aspect de la connaissance d'un mot en mesurant à la fois le vocabulaire réceptif et productif. Par contre, le traitement dispensé se limitait à une exposition aux mots et à des dictées. Le traitement prévu dans l'étude d'Otwinowska-Kasztelanic (2009) comportait des activités d'analyse donc de réflexions métalinguistiques telles que la catégorisation, le regroupement et la contextualisation. Cette étude s'intéressait autant au développement du vocabulaire réceptif que productif. Nous voulons proposer un traitement qui, au même titre que ceux proposés par White et Horst (2012), Tréville (1996) et Otwinowska-Kasztelanic (2009), amènera les apprenants à entreprendre des réflexions métalinguistiques. Nous ratisserons plus large en tenant compte, dans le cadre de ces réflexions, de toutes les langues connues des apprenants. Les réflexions entreprises seront donc de nature translinguistique.

En plus de mesurer les effets d'une telle approche sur le développement du vocabulaire réceptif et productif, nous nous intéresserons à l'apprentissage des congénères en comparaison à l'apprentissage des non-congénères. Bien que Tréville (1996), Otwinowska-Kasztelanic (2009) et Tonzar, Lotto et Job, (2009) affirment que les activités de reconnaissance des congénères s'avèrent bénéfiques autant pour les

congénères que pour les non-congénères, leurs recherches se distinguent de la nôtre pour plusieurs raisons. D'une part, Tréville (1996) limite son champ d'études à la connaissance réceptive de ces catégories de mots. D'autre part, Otwinowska-Kasztelanica (2009) observe les répercussions positives de ces activités sur la compréhension de textes et sur la production écrite sans toutefois quantifier les différences de performance obtenues entre les congénères et les non-congénères. Notre étude tentera de quantifier les performances obtenues à la fois pour la connaissance réceptive et productive des congénères et des non-congénères. Quant à Tonzar, Lotto et Job (2009), ceux-ci s'intéressent à l'effet facilitateur de la reconnaissance des congénères dans l'apprentissage des congénères et des non-congénères chez des apprenants débutants de 4^e année et de 8^e année et constatent que ces derniers offrent une meilleure performance pour les congénères. Nous nous intéresserons aux apprenants adultes de niveau intermédiaire afin de vérifier si l'effet facilitateur de la reconnaissance des congénères se répercutera davantage sur l'apprentissage des congénères ou sur l'apprentissage des non-congénères.

Pour terminer, nous tenterons de mesurer les effets de notre approche, soit un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques, sur le transfert des stratégies d'apprentissage et, plus spécifiquement, sur la capacité des apprenants à appliquer à de nouveaux contextes les règles de correspondance interlexicales vues au cours du traitement. La capacité à transférer ces règles interlexicales favoriserait, tel que mesuré par Tréville (1996), le décodage et l'apprentissage de mots nouveaux.

Le tableau ci-dessous (Tableau 1) présentera une synthèse des objectifs de recherche, des traitements et des instruments de mesure mis de l'avant par les chercheurs dans le cadre des études citées précédemment. À la lumière de cette synthèse, nous mettrons en exergue la contribution de notre étude qui prend compte à la fois du développement du vocabulaire réceptif et productif, de l'apprentissage des

congénères et des non-congénères et du transfert des stratégies d'apprentissage ainsi que de la complétude du répertoire langagier de l'apprenant.

Tableau 1 : Synthèse de la section 2.4

<i>Auteurs</i>	<i>Population</i>	<i>Traitement</i>	<i>Instruments de mesure</i>	<i>Résultats observés</i>
White et Horst (2012)	Élèves de 5 et 6 ^e années (niveau débutant) L1 = français L2 = anglais	-Activités de repérage des congénères à l'intérieur d'un texte. -Journal de réflexions métalinguistiques portant sur les aspects sémantique, morphologique et phonologique des congénères.	-Test de reconnaissance des congénères. -Test de conscience des congénères.	-Compétence à reconnaître les mots apparentés à évoluer de façon positive chez le gr.exp. -Compréhension du sens plus nuancée chez le gr.exp. -Meilleure habileté à identifier les faux-amis chez le gr.exp.
Tonzar, Lotto et Job (2009)	Élèves de 4 ^e année et élèves de 8 ^e année (niveau débutant) L1 = italien L2 = l'anglais et l'allemand	-Exposition aux congénères soit par la présentation de la forme écrite de ceux-ci ou par la présentation de l'image associée au mot. -Exposition à des non-congénères par le biais de la forme écrite ou par le biais de l'image. -Dictée des mots en L2 présentés à la fin de chaque séance.	-Test de traduction des mots (congénères et non congénères) : écrire le mot de la LE correspondant au mot de la L1.	-Chez les élèves de 4 ^e année, meilleure performance au test de vocabulaire productif chez ceux ayant bénéficié du support visuel alors qu'une meilleure performance est observée chez les élèves plus âgés ayant été exposés au support écrit. -Meilleure performance globale pour les congénères même si une évolution positive est observée pour les non-congénères.

Tréville (1996)	Adultes universitaires (niveau débutant) L1 = anglais L2 = français	-Activités de repérage des congénères à travers une tâche de lecture. Analyse des congénères trouvés sur le plan morphologique, syntaxique et sémantique par des réflexions métalinguistiques.	-Test de TARCE visant à mesurer le vocabulaire réceptif (incluant des congénères et des non-congénères)	-Meilleure performance du gr.exp. au test de TARCE. -Développement des stratégies de décodage de mots nouveaux (congénères et non congénères) chez les participants du gr. exp. -Développement de stratégies facilitant l'apprentissage de ceux-ci.
Otwinowska-Kasztelanic (2009)	Étudiants universitaires de niveau débutant et avancé L1 = polonais L2 = anglais	Activités visant l'apprentissage du vocabulaire (congénères et non congénères) par la catégorisation, le regroupement et de la contextualisation.	-Test de reconnaissance des congénères. -Test de compréhension et de production de textes.	-Performance supérieure chez les participants du groupe expérimental autant pour le vocabulaire réceptif que productif.
Kelley et Konhert (2012)	Élèves de 8 ans et élèves de 13 ans. L1 = espagnol L2 = anglais	Aucun traitement	-Test de reconnaissance des congénères. -Test de vocabulaire réceptif à l'oral. -Test de vocabulaire productif à l'oral.	-Une meilleure performance au test de vocabulaire réceptif et productif est observée lorsque l'élève réussit bien au test de reconnaissance des congénères.

2.5. Perceptions des apprenants

Confronté à de nouvelles connaissances, l'apprenant d'une langue seconde déploie des stratégies cognitives l'amenant à créer du sens à partir de ce qu'il connaît déjà (Trévisse, 1993). Il se réfère alors à ses connaissances du premier système linguistique appris soit sa L1 (Trévisse, 1993). Dans un contexte où l'approche

communicative déplore l'usage de la L1, Varshney (2008) affirme que les stratégies cognitives des apprenants en ce sens mériteraient d'être considérées à leur juste valeur.

Étant une source d'informations essentielle à la compréhension des stratégies cognitives mises de l'avant par les apprenants, les perceptions de ceux-ci, en regard de l'utilisation de la L1 en classe de L2, s'avèrent, selon nous, un aspect important sur lequel s'attarder. Cette assertion s'appuie sur les affirmations de Varshney (2008) qui prétend que les perceptions des apprenants sont révélatrices quant à leurs façons d'appréhender l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. L'auteure fait référence à Liebscher et Dailey-O'Cain (2004) ainsi que Lévine (2003) afin de démontrer que ces représentations fournissent des informations cruciales en ce qui concerne la façon dont les étudiants, par le biais de la L1, abordent l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Tel que mentionné précédemment dans notre cadre théorique, les apprenants perçoivent la L1 comme un outil pouvant judicieusement être exploité dans l'analyse des structures de la L2 afin d'arriver à une compréhension claire de celles-ci (Varshney, 2008). Une étude plus large menée par Rolin-Ianziti et Varshney (2008) révèle que la majorité des apprenants réagit négativement à un usage exclusif de la L2, lorsque cet usage ne leur permet pas d'accéder au sens exact de certains mots. Le recours à la L1 amène l'apprenant à clarifier le sens des mots de la L2 et contribue également à leur mémorisation. Toujours selon Rolin-Ianziti et Varshney (2008), les apprenants voient l'utilisation de la L1 comme pouvant être bénéfique sur le plan pédagogique, mais elle peut également jouer un rôle sur le plan affectif. En effet, en dissipant les confusions de sens, elle contribue à diminuer le sentiment d'anxiété pouvant naître en regard de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant aborde donc l'apprentissage de la L2 avec plus de confiance et tend alors à s'investir davantage.

D'un autre point de vue, Rolin-Ianziti et Varshney (2008) font ressortir que certains apprenants perçoivent l'utilisation de la L1 en classe de L2 comme étant risquée puisqu'elle pourrait les amener à adopter une attitude passive face au traitement des structures de la L2. Nous constatons, à la lumière de l'étude de Rolin-Ianziti et Varshney (2008), que les apprenants considèrent que l'usage de la L1 doit être ciblé, justifié et non aléatoire puisque ceux-ci voient le rôle essentiel de la L2 dans la mise en application et l'intégration des notions mieux comprises grâce à l'utilisation de la L1. Au sein de l'approche communicative où le recours à la L1 n'est pas toujours considéré à sa juste mesure, nous sommes d'avis que la prise en considération des perceptions des apprenants s'avère essentielle afin de mieux jauger la place devant être accordée à la L1 dans les dispositifs didactiques déployés en classe de L2.

2.6. Objectifs et questions de recherche

Nous nous intéresserons, dans le cadre de cette étude, aux effets d'un enseignement explicite incluant des activités de réflexions translinguistiques (reconnaissance des congénères et des règles de correspondance entre le français et l'espagnol) sur le vocabulaire réceptif et productif des apprenants francophones de l'espagnol LE de niveau intermédiaire. Nous explorerons, plus précisément, les retombées d'une telle approche sur l'apprentissage de la forme à l'écrit (l'orthographe) et du sens le plus commun.

Nous avons choisi de mener notre étude auprès d'apprenants de niveau intermédiaire. Considérant la place importante qu'accordent spontanément ces apprenants à leur L1 et/ou aux autres langues connues par ces derniers dans l'apprentissage des nouvelles structures d'une L2, nous voulions vérifier comment l'enseignant peut les amener à optimiser les ressources offertes par ce répertoire linguistique. En effet, Varshney (2008) et Centeno-Cortés et Jiménez (2004) font ressortir le rôle crucial qu'occupe le répertoire linguistique de l'apprenant (sa L1 et les autres langues connues) dans la construction de sens chez la plupart des apprenants intermédiaires pour résoudre des

problèmes de compréhension et pour arrimer, sur la base de leurs connaissances antérieures, de nouvelles notions.

Outre le niveau des apprenants, il semblerait que l'âge représente une variable à considérer dans l'efficacité d'un enseignement explicite du vocabulaire incluant des réflexions translinguistiques. Tréville (1996) affirme que la clientèle adulte répondrait favorablement à un enseignement de reconnaissance des congénères. L'effet positif d'un enseignement explicite du vocabulaire chez les apprenants plus âgés a également été observé par Kelley et Kohnert (2012) qui prétendent que les similitudes phonologiques, morphologiques et sémantiques entre les mots de la L1 et ceux de la L2 ou de la LE sont davantage exploitées par les apprenants âgés, puisque leur compétence lexicale supérieure en L1 servirait de levier aux comparaisons à effectuer avec les mots de la langue cible (Kelley et Kohnert, 2012).

Les informations contenues dans notre cadre théorique quant aux retombées positives d'un enseignement explicite incluant des activités de réflexions translinguistiques sur le développement vocabulaire réceptif et productif des apprenants, nous amènent à formuler les questions de recherche suivantes :

Laquelle des approches pédagogiques soit un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques versus un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire par des activités de compréhension de lecture donne de meilleurs résultats :

- 1) sur le développement du vocabulaire réceptif et productif ?*
- 2) sur l'apprentissage des congénères et des non-congénères ?*
- 3) sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères ?*

De plus, une approche pédagogique faisant place à la L1 et autres langues connues par l'apprenant dans un contexte où l'on tend plutôt à limiter au maximum leurs usages soulèvera des réactions chez les apprenants (Varshney, 2008). Nous désirons nous attarder à ces dernières pour mieux identifier leur rapport à la L1 ou à d'autres langues connues dans leur apprentissage d'une LE. Afin de clarifier cette relation, nous tenterons de répondre aux deux questions suivantes :

-Comment les apprenants perçoivent-ils le recours à la L1 ou à d'autres langues connues en classe de LE ?

-Comment utilisent-ils la L1 ou d'autres langues connues en classe de LE?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons opté pour un devis mixte combinant un devis quasi expérimental de nature quantitative à une composante qualitative. Les participants de cette étude ont été choisis parmi les groupes de niveau intermédiaire d'espagnol LE d'une École de langues de Montréal. La répartition de l'échantillonnage n'est donc pas aléatoire. De plus, la moitié des participants a été soumise à un traitement expérimental. Les deux groupes, soit le groupe expérimental et le groupe témoin, ont participé à la passation d'un prétest et d'un posttest. Les participants du groupe expérimental ont été exposés à un enseignement explicite du vocabulaire incluant des réflexions translinguistiques (reconnaissance des congénères et découverte des règles de correspondance entre le français et l'espagnol). Le groupe témoin, quant à lui, a fait des activités de lecture à travers lesquelles les participants ont rencontré les mêmes mots que ceux du groupe expérimental (approche centrée sur le sens). Un questionnaire, servant à recueillir des données de nature qualitative, a été distribué aux participants dans le but de répondre à notre seconde question de recherche. Ce dernier se penchait sur les perceptions des participants en ce qui concerne l'usage de leur L1 ou d'autres langues connues en contexte de classe de LE.

Les éléments de notre méthodologie seront détaillés davantage dans notre prochain chapitre et s'appuieront sur la base des concepts définis dans notre cadre théorique. Le dispositif didactique ainsi que les tests, visant à mesurer les effets de cet enseignement sur le développement du vocabulaire réceptif et productif ainsi que sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères, seront développés en cohérence avec les arguments présentés dans ce chapitre.

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Les principaux éléments de notre méthode seront détaillés dans le cadre de ce chapitre. Tout d'abord, nous procéderons à la présentation du devis de recherche (3.1) et à la description des variables (3.2). Puis, nous décrirons les caractéristiques de nos participants (3.3), les éléments lexicaux visés (3.4), les conditions expérimentales (3.5) les instruments de mesure (3.6), le déroulement de l'expérimentation (3.7) et nous terminerons par la présentation du dépouillement, du codage et de l'analyse de données (3.8).

3.1 Devis de recherche

Dans le but de mesurer les effets d'un enseignement explicite incluant des activités de réflexions translinguistiques sur le vocabulaire réceptif et productif, sur l'apprentissage des congénères et des non-congénères ainsi que sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères nous avons entrepris une étude quasi expérimentale de nature quantitative.

Afin de nous attarder aux perceptions des apprenants face à l'utilisation de la L1 ou à d'autres langues connues dans leur apprentissage d'une LE et pour savoir comment ceux-ci utilisent leur L1 ou d'autres langues, cette étude comportait également un volet qualitatif. Puisqu'il contenait une composante majeure quantitative combinée à une composante mineure qualitative, notre devis de recherche était donc de type mixte (Fortin et Gagnon, 2016). Un devis mixte nous a, tout d'abord, permis de mesurer les effets d'un type d'enseignement sur l'apprentissage et, par la suite, de connaître les perceptions des apprenants en regard d'une composante de cet enseignement (l'usage de la L1 ou d'autres langues connues par le biais des réflexions translinguistiques). En nous intéressant à ces perceptions, nous avons disposé d'arguments supplémentaires à la mise en œuvre d'un tel enseignement en classe de langue seconde.

Les participants de notre étude, provenant d'une classe de niveau intermédiaire en espagnol LE d'une école de langues pour adultes de Montréal, ont constitué un échantillon non probabiliste, puisque leur répartition n'était pas aléatoire (Gaudreau, 2011). Outre les caractéristiques de notre échantillon, le traitement expérimental (une séquence didactique), réservé à l'un des deux sous-groupes, et l'existence d'un groupe témoin permet de qualifier cette étude de quasi expérimentale (Gaudreau, 2011). De plus, ces deux sous-groupes, soit le groupe expérimental et le groupe témoin, ont été soumis à un prétest et à un posttest.

Grâce au devis de recherche mixte décrit précédemment, il nous a été possible de comparer les résultats du groupe expérimental et témoin afin de répondre aux questions de recherche suivantes :

Laquelle des approches pédagogiques soit un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques versus un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire par des activités de compréhension de lecture donne de meilleurs résultats :

- 1) sur le développement du vocabulaire réceptif et productif ?*
- 2) sur l'apprentissage des congénères et des non-congénères ?*
- 3) sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères ?*

Puis, nous avons tenté de lever le voile sur les perceptions des apprenants face aux réflexions de nature translinguistique grâce à notre volet qualitatif comportant ces deux questions de recherche :

-Comment les apprenants perçoivent-ils le recours à la L1 ou à d'autres langues connues en classe de LE ?

-Comment utilisent-ils la L1 ou d'autres langues connues en classe de LE?

Pour ce faire, un questionnaire a été dispensé. Celui-ci comportait 17 questions dont 13 visaient à mesurer les perceptions concernant l'usage de la L1 ou d'autres langues connues et 4 questions ouvertes portant sur la façon dont les apprenants utilisent la L1 ou d'autres langues connues en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Une description complète de ce questionnaire sera effectuée dans la section dédiée à la présentation de notre instrument de mesure (3.6).

3.2 Variables

Le développement du vocabulaire réceptif et productif, l'apprentissage des congénères et des non-congénères ainsi que le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères s'avèrent être nos variables dépendantes. L'évolution de ces variables résulte de deux variables indépendantes soit une variable intersujets comportant deux modalités associées au traitement : le groupe expérimental et le groupe témoin. La seconde variable indépendante est une variable intrasujet soit le facteur temps se déclinant également sous deux modalités : le prétest et le posttest.

3.3 Description des participants

Nous avions prévu mener notre recherche auprès de deux groupes de niveau intermédiaire d'environ 20 étudiants chacun ce qui nous aurait permis d'avoir des groupes témoin et expérimental distincts. Par contre, nous avons rencontré plusieurs obstacles lors du recrutement des participants et nous avons dû restreindre notre échantillon à un seul groupe-classe composé de 15 participants. Lors de la présentation de notre recherche en classe, nous avons réussi à obtenir le consentement des 15 étudiants du groupe-classe. Par contre, en cours de route, notre

échantillon s'est trouvé réduit à 13 participants puisque deux participants furent absents lors de la passation du posttest.

Les 13 participants de notre étude (dont 6 faisant partie du groupe expérimental et 7 du groupe témoin), sont des francophones adultes (âge moyen de 36 ans) qui poursuivaient un cours d'espagnol de niveau intermédiaire dispensé par une école de langues pour adultes de la ville de Montréal. Ces participants sont des étudiants universitaires dont la plupart ($n=10$) sont inscrits au certificat en espagnol. Ceux-ci reçoivent donc plus d'heures de cours d'espagnol par semaine comparativement aux trois autres étudiants dont les programmes d'étude sont le baccalauréat en sciences politiques, en géographie et en musique. Par ailleurs, la proportion d'hommes était de 54% alors que celle des femmes était de 46 %.

Les données recueillies grâce au questionnaire sociodémographique révèlent que 12 des 13 participants considèrent le français comme étant la langue qu'ils maîtrisent le mieux, et ce, autant à l'écrit qu'à l'oral. Un seul participant a mentionné qu'il jugeait ses compétences langagières équivalentes en anglais et que les deux langues (le français et l'anglais) sont celles avec lesquelles il se sent le plus à l'aise. En ce qui a trait à la langue seconde des participants (la deuxième langue la mieux connue après le français), 9 d'entre eux identifient l'anglais alors que 3 ont identifié l'espagnol et un seul l'arabe.

3.4 Description des éléments lexicaux visés

Dans le but de mesurer les effets d'un enseignement explicite du vocabulaire incluant des réflexions de nature translinguistique, nous avons intégré à la fois des congénères ainsi que des non-congénères. Les structures langagières ciblées, dans le cadre de notre étude, seront donc présentées dans cette section et nous justifierons les décisions prises en ce sens.

3.4.1. Les mots du matériel pédagogique

Nous avons sélectionné les mots cibles dans le matériel pédagogique déjà utilisé en classe. De cette façon, nous voulions nous assurer que les mots étudiés dans le cadre de notre traitement expérimental s'inséraient de façon harmonieuse avec le contenu couvert dans le cours. Autant les participants du groupe expérimental que les participants du groupe témoin ont été exposés aux mêmes mots et aux mêmes contextes (à travers les mêmes textes). La variable reliée à la difficulté des mots à apprendre était de cette façon contrôlée afin de pouvoir mesurer plus clairement les effets de deux approches pédagogiques distinctes. Parmi ces mots du matériel pédagogique, nous avons pris soin de choisir à la fois des congénères (ex. paysages / paisaje ; stricte / estricta ; approximativement / aproximadamente) et à la fois des non-congénères (ex. bois / madera ; poussière / polvo ; saleté / suciedad).

3.4.2 Les congénères

Notre étude s'inspire d'une étude menée précédemment par Roy en 2007 ayant à son tour appuyé les fondements de sa méthodologie, sur les instruments de mesure et le matériel pédagogique développés par Tréville (1993). Des adaptations nécessaires ont été apportées puisque Tréville (1993) s'intéressait aux comparaisons à effectuer entre le français et l'anglais alors que Roy (2006) visait l'étude des congénères entre l'espagnol (L1) et le français (langue cible). À l'instar de Roy (2006), nous inclurons, dans le cadre de nos activités pédagogiques, autant les congénères parfaits (identiques sur le plan sémantique et s'apparentant sur le plan de la forme, Granger, 1993) que les congénères partiels (partageant au moins un sens et s'apparentant sur le plan de la forme, Granger, 1993), puisque bien qu'ils soient partiels, ces mots fournissent des indices visuels pouvant faciliter, par la suite, l'apprentissage des mots et la compréhension d'un texte (Tréville, 1993). Bien qu'il eût été pertinent de reprendre intégralement la liste de congénères bâtie par Roy (2006), nous avons préféré établir cette liste à partir du matériel pédagogique déjà utilisé par les apprenants en salle de classe. Avec l'aide de l'enseignante, nous avons effectué le dépouillement des textes

réservés à des activités de compréhension de textes afin d'identifier les mots congénères entre le français et l'espagnol (voir Annexe A pour consulter la liste des congénères retenus).

3.4.3 Les non-congénères

Notre étude visait également l'apprentissage des mots non congénères tirés des deux textes ciblés. Nous jugions important de cibler ces mots, puisque tel que l'affirment Tonzar, Lotto et Job (2009) l'apprentissage des non-congénères nécessite un haut degré d'investissement sur le plan cognitif, puisque contrairement à l'apprentissage des congénères, ce dernier exige la création d'une toute nouvelle entrée lexicale. Les mots les plus complexes ont été sélectionnés à la lumière des résultats obtenus lors de la mise à l'essai de l'instrument de mesure. Les items les moins bien réussis soit sur le plan de la connaissance réceptive du mot que sur le plan de la connaissance productive ont été retenus. (voir Annexe B pour consulter la liste des non-congénères retenus).

3.5 Traitement expérimental

La structure des deux séquences d'enseignement (voir Annexe C pour consulter ces séquences), mises en œuvre auprès du groupe expérimental, sera détaillée dans la section suivante (3.5.1). Puis, nous reprendrons chacune des activités de ces séquences afin d'en présenter les objectifs pédagogiques. Nous procéderons comme suit : les activités de compréhension de textes, d'identification des mots inconnus et de reconnaissance des congénères (3.5.1.1), les activités de réflexions métalexicales et translinguistiques (3.5.1.2), les activités de traduction (3.5.1.3) ainsi que les activités de transfert lexical (3.5.1.4).

3.5.1 Séquences d'enseignement explicite du vocabulaire

Lors de la première séquence d'enseignement (d'une durée de 40 minutes), les étudiants du groupe expérimental ont effectué la lecture du texte : *¿Es posible comer*

sano? tiré du cahier d'activités *Nuevo español en marcha* (acheté par tous les étudiants en début de session). Pendant la lecture du texte, ils ont dû surligner les mots qui échappaient à leur compréhension. La première consigne était la suivante : *«Lis le texte tout en surlignant les mots que tu ne comprends pas»* (voir Activité 1 de l'Annexe C). Puis, ils ont dû repérer dans la première partie du texte des mots ou des expressions et en trouver le sens à l'aide des indices fournis par les congénères. La seconde consigne était : *«Repère les expressions ou les mots suivants et essaie de trouver le sens de ces mots ou expressions grâce aux indices fournis par les mots qui ressemblent à des mots en français»*.

Dans la seconde partie du texte, les participants ont surligné, cette fois, les mots qui s'apparentent au français en répondant à la consigne : *«Lis la deuxième partie du texte ci-dessous et surligne les mots qui ressemblent à des mots français»*. À la suite de cette lecture, ils ont dû trouver le sens de certains mots. La consigne était la suivante : *«À l'aide des indices fournis par les mots qui ressemblent à des mots en français, tente de trouver le sens des mots suivants (écris la traduction en français)»*. Les apprenants ont été amenés, par la suite, à participer à une activité de transfert lexical dans laquelle ils ont découvert quelques règles de correspondances lexicales telles que --dad/--té ; --ico-ica/--ique ; --mente/--ment ; --al/--el ainsi que --ción/--tion. Les apprenants devaient trouver les mots espagnols et français qui répondaient à ces règles de correspondance en suivant la consigne : *«Dans le texte ci-dessus, repère les mots qui ressemblent à des mots en français dont la terminaison correspond aux règles suivantes. Puis, trouve l'équivalent en français»*.

Un retour en plénière a permis aux participants de discuter du sens des mots qu'ils avaient identifiés comme étant complexes en répondant à la question suivante : *«Parmi tous les mots de ce texte, lesquels semblent pour toi moins faciles à apprendre (mémoriser l'orthographe et le sens)?»* Pour terminer, les apprenants ont été amenés à réfléchir sur leurs connaissances dans d'autres langues pouvant faciliter

leur apprentissage du vocabulaire en espagnol en répondant à la question suivante : *«Est-ce que tes connaissances en français, en anglais ou dans une autre langue pourraient t'aider à mieux apprendre ces mots? Si oui, quelle est cette langue et quelles sont tes stratégies? »*. Avant de terminer cette séquence, les participants (en grand groupe) ont été amenés à résumer l'idée principale de chacune des parties du texte.

La seconde séquence d'enseignement (d'une durée de 40 minutes) a permis aux participants du groupe expérimental de réutiliser les stratégies déployées dans le cadre de la première activité. En effet, pendant la lecture du texte : *¿Cómo serán las casas en 100 años?*, tiré du cahier d'activités *Nuevo español en marcha*, les participants ont surligné les mots inconnus et ont identifié les mots apparentés au français afin de les utiliser comme point d'ancrage à la compréhension des mots complexes. La première consigne était la suivante : *«Lis le texte et surligne les mots que tu ne comprends pas. En te servant des indices fournis par les mots qui ressemblent à des mots français, essaie de trouver le sens des mots que tu ne comprends pas»*. Puis, en s'appuyant sur les indices fournis par les mots apparentés au français, ils ont trouvé et écrit le mot espagnol équivalent pour chacun des 12 mots français listés. Ils ont dû répondre à cette consigne : *«Trouve dans le texte le mot espagnol correspondant à chacun des mots français. Sers-toi des indices fournis par les mots apparentés au français»*. À la suite de cette activité, les règles de correspondance interlexicale précédemment étudiées ont été révisées puisque les étudiants ont dû identifier, dans le texte, d'autres mots en cohérence avec celles-ci et ont dû écrire ces mots accompagnés de leur traduction française. La consigne associée à cette activité était la suivante : *«Dans le texte ci-dessus, repère les mots qui ressemblent à des mots en français dont la terminaison correspond aux règles suivantes. Puis, trouve l'équivalent en français»*. Pour terminer, une discussion en plénière fut menée pour discuter du sens des mots ciblés et des stratégies mises de l'avant. Les participants ont répondu, à l'oral, aux questions suivantes : *«Parmi tous*

les mots du texte, lesquels te semblent difficiles à apprendre (mémoriser le sens et l'orthographe)». «Est-ce que tes connaissances en français, en anglais ou dans une autre langue pourraient t'aider à mieux comprendre et apprendre ces mots? Si oui, quelle est cette langue et comment peut-elle t'aider?» Avant de terminer cette séquence, les participants (en grand groupe) ont été amenés à résumer brièvement le texte.

Chacune des activités, mentionnées dans la description des séquences d'enseignement, poursuivait des objectifs pédagogiques que nous présenterons dans les sections suivantes (3.5.1.1, 3.5.1.2, 3.5.1.3 et 3.5.1.4).

3.5.1.1 Activités de compréhension de textes, d'identification des mots inconnus et de reconnaissance des congénères.

Tel que décrit dans les deux séquences d'enseignement (3.5.1), les apprenants (en dyades) devaient lire une première fois un texte en espagnol et y surligner les mots inconnus. Puis, une seconde lecture a été effectuée en surlignant cette fois les mots qui s'apparentent aux mots français. Grâce à ces activités, les apprenants ont pris conscience des nombreuses similarités lexicales existant entre le français et l'espagnol en surlignant dans un texte tous les mots qui ressemblent au français autant sur le plan de la forme que du sens. Par cette activité, les apprenants ont constaté qu'il existe des mots identiques et des mots fortement semblables autant sur le plan de la forme que du sens entre l'espagnol et le français, mais également des mots dont la forme est similaire, mais le sens différent (les faux-amis et les congénères partiels).

À la suite de ces lectures, un retour en plénière a eu lieu afin de discuter du sens des mots plus complexes et pour conscientiser les apprenants aux indices que peuvent fournir les congénères dans la quête de sens des mots inconnus. Puis, les participants devaient être en mesure de résumer brièvement le texte ce qui les a obligés à se pencher sur les mots qui échappaient à leur compréhension. L'objectif de ces

activités était d'amener les apprenants à utiliser les congénères comme un levier venant faciliter l'apprentissage des non-congénères. Aux dires de Carlo et al. (2004) la reconnaissance des congénères représente une stratégie efficace dans la découverte des mots inconnus (qu'ils soient congénères ou non), puisque ces mots fournissent des indices visuels et sémantiques permettant plus facilement de dégager le sens d'un texte et d'y découvrir à la fois le sens des mots nouveaux. De plus, tel que stipulé par Webb (2005), l'étude des mots à travers des activités de compréhension de textes s'avère bénéfique à la découverte des fonctions grammaticales et syntaxiques de ces derniers. Outre les activités de compréhension à l'intérieur desquelles les apprenants découvrent les diverses facettes d'un mot, le repérage conscient des mots à apprendre favorise, selon Dias (2015), le développement du vocabulaire réceptif puisque l'apprenant dirige volontairement son attention sur les mots qui échappent à sa compréhension et tente d'en dégager le sens.

3.5.1.2 Activités de réflexions métalexicales et translinguistiques

L'identification des mots inconnus et le retour en plénière lors de l'activité détaillée précédemment (3.5.1.1) représentent des activités de réflexions métalexicales et translinguistiques ayant permis aux apprenants de réfléchir et d'identifier dans les textes les mots qui échappaient à leur compréhension ou ceux qu'ils jugeaient être plus difficiles à apprendre. Dans le cadre du retour en plénière, les apprenants ont également identifié et verbalisé les stratégies pouvant être déployées pour faciliter l'apprentissage de ces mots. En sélectionnant les mots problématiques pour eux, les apprenants ont pris conscience de leurs difficultés et des stratégies visant à pallier celles-ci. Cette prise de conscience s'avère profitable au développement lexical, puisqu'aux dires de Dias (2015), le fait de surligner ses propres difficultés propulse l'apprenant dans la découverte des mots inconnus en s'y attardant plus longuement.

Lors de cette même activité (3.5.1.1), les apprenants ont été amenés à réfléchir aux liens pouvant être établis avec leur langue seconde soit l'anglais ou avec d'autres

langues faisant partie de leur répertoire langagier afin de cibler quelles comparaisons peuvent faciliter l'apprentissage de certains mots. Ces réflexions translinguistiques, impliquant toutes les langues connues de l'apprenant, visent à contrer les influences négatives que celles-ci pourraient exercer sur l'apprentissage d'une LE, mais elles veulent également tirer profit des influences positives de ces dernières, puisque l'activation des connaissances antérieures peut aussi bien mener à des transferts lexicaux erronés qu'adéquats (Rast, 2009).

3.5.1.3 Activités de traduction

Dans le cadre de la deuxième séquence d'enseignement, les apprenants ont dû trouver le sens de 12 mots jugés comme étant plus complexes et nécessaires à la compréhension. L'objectif de cette activité était de trouver le sens en français des mots espagnols ciblés à l'aide des indices du texte (les congénères et les mots déjà connus). Tel que stipulé par Laufer et Girsai (2008), les activités de traduction exigent un haut degré d'investissement de la part de l'apprenant et laissent de meilleures traces dans la mémoire que les activités de compréhension. Les activités de traduction, en tant qu'activités de production contrôlée, s'avèrent efficaces dans l'apprentissage du vocabulaire productif (Swain 1985 ; Swain et Lapkin, 1995) puisque l'apprenant doit essentiellement s'attarder aux mots qui échappent à sa compréhension (Laufer et Girsai, 2008). Contrairement aux activités de production libre, dans le cadre desquelles l'apprenant a la possibilité de choisir les mots déjà présents dans son répertoire langagier, les activités de traduction imposent de répondre aux exigences de la tâche et de centrer son attention sur les mots inconnus (Laufer et Girsai, 2008).

3.5.1.4 Activités de transfert lexical

Ces activités consistaient à trouver dans le texte les mots espagnols et les mots français répondant aux règles de correspondance interlexicale telles que *er/ar* (adapter/adaptar) et *ique/ico* ou *ica* (biologique / biológico). Elles ont pour but de

dégager des constantes quant à la terminaison des mots dans les deux langues et quant à la nature de ces mots. Par exemple, la terminaison *té* de certains noms communs en français tels que *société*, *université* et *mentalité* correspond à la terminaison *dad* en espagnol tels que les noms communs *sociedad*, *universidad* et *mentalidad*. En centrant leur attention sur la morphologie dérivationnelle des mots, les apprenants intermédiaires, selon Schmitt et Meara (1997), retirent des bénéfices sur le plan du vocabulaire productif. La liste des règles de correspondance morphologique établie par Roy (2006) comprend les règles les plus pertinentes et les plus productives. Nous avons donc choisi des textes qui permettaient de travailler certaines de ces règles de correspondance (voir Annexe D pour consulter la liste des règles de correspondance interlexicale sélectionnées).

Le traitement expérimental ayant été présenté, nous procéderons maintenant à la description des activités dédiées au participants du groupe témoin (3.5.2).

3.5.2 Traitement du groupe témoin

Pendant ces deux périodes de 40 minutes chacune, le groupe témoin a lu les mêmes textes en grand groupe. À la suite de la lecture du texte, les étudiants, avec l'aide de l'enseignante, ont répondu à l'oral aux questions de compréhension déjà prévues dans le cahier *Nuevo español en marcha*. Puis, les étudiants pouvaient poser des questions concernant les mots qui échappaient à leur compréhension et l'enseignante leur fournissait une définition ou un synonyme en espagnol. Une discussion en équipes de deux a eu lieu permettant alors aux étudiants d'exprimer leurs opinions quant aux thèmes abordés dans les textes. Les activités se sont déroulées exclusivement en espagnol et aucune référence au français ou à d'autres langues connues par les apprenants n'a été effectuée. Aucun enseignement explicite portant spécifiquement sur le vocabulaire n'a été mis de l'avant. Les participants du groupe témoin ont été exposés aux mêmes mots que les participants du groupe expérimental, puisque les

textes lus étaient les mêmes pour les deux groupes (voir Annexe E pour consulter le matériel utilisé auprès du groupe témoin).

3.6 Instruments de mesure

Cette section offrira le détail des instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette étude. Notre instrument de mesure principal soit le test de vocabulaire sera tout d'abord présenté (3.6.1). Le questionnaire sur les perceptions (3.6.2) et le questionnaire des langues connues et utilisées (3.6.3) feront, par la suite, l'objet d'une justification et d'une description.

3.6.1. Test mesurant le développement du vocabulaire réceptif et productif ainsi que le transfert des stratégies d'apprentissage.

Ce test représente le principal instrument de mesure de la présente étude (voir Annexe F pour consulter cet instrument de mesure). Utilisé comme prétest et posttest, cet outil nous a permis de mesurer l'évolution des quatre variables dépendantes ciblées soit le vocabulaire productif, le vocabulaire réceptif, l'apprentissage des congénères et des non-congénères ainsi que le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. Nous jugeons important de considérer plusieurs facettes de la connaissance d'un mot (la forme, le sens et les aspects syntaxiques) et de recourir à la fois à des tests de vocabulaire réceptif et productif afin d'obtenir un portrait plus fidèle des apprentissages effectués. Webb (2005) affirme que des tests visant seulement l'aspect réceptif ou productif de la connaissance ainsi qu'une seule facette du mot peuvent mener à des résultats trompeurs. Le tableau ci-dessous (Tableau 2) offre une description de chacune des cinq sections de notre test et des aspects mesurés pour chacune de celles-ci.

Tableau 2 : Aspects mesurés par chacune des sections

SECTIONS	ASPECTS MESURÉS
A	Connaissance productive de la forme et du sens et connaissance productive des congénères et des non-congénères (voir 3.6.1.1).
B	Connaissance réceptive du sens et connaissance réceptive des congénères et des non-congénères (voir 3.6.1.2).
C	Connaissance productive de la forme et du sens et des fonctions syntaxiques (voir 3.6.1.1).
D	Connaissance productive de la forme et du sens des congénères hors traitement (mesure du transfert des stratégies d'apprentissage des congénères) (voir 3.6.1.1).

3.6.1.1 Le vocabulaire productif

Bien qu'il vise à observer des changements au niveau de ces trois variables, notre test insiste davantage sur le développement du vocabulaire productif. Témoignant d'une connaissance plus complexe que le vocabulaire réceptif, la production d'un mot en langue étrangère va au-delà de la simple reconnaissance du mot dans sa L1 (Muncie et Lee, 2006). Elle exige la capacité à aller puiser dans sa mémoire le mot de la LE correspondant à un concept déjà connu dans sa langue maternelle (Hague, 1987). À la lumière des écrits de Bornay (2011), nous suggérons que l'enseignement explicite du vocabulaire, combiné à des activités de réflexions métalexicales et de nature translinguistique, influencerait positivement le développement du vocabulaire productif.

La *section A* de notre test a donc mesuré la connaissance productive du sens et de la forme par un test de traduction dont le but était de fournir le mot en LE correspondant au mot en L1. La *section C* visait la connaissance productive du sens et des fonctions syntaxiques du mot par la production de phrases nécessitant d'inclure un mot précis de la LE (ex. *extendida*, *almacenar*). Les participants ont dû produire une phrase grammaticalement correcte en respectant la nature des mots (nom, verbe ou un

adjectif) et ses caractéristiques sémantiques. Ces deux sections du test incluaient des congénères et des non-congénères vus dans le cadre des activités de lecture ainsi que des congénères ne faisant pas partie du traitement. Bien qu'ils furent exempts du traitement, les nouveaux congénères intégrés au test répondaient aux règles de correspondance vues lors de ce dernier (ex. les noms communs se terminant en --dad ou --tad en espagnol se terminent par --té en français). Nous voulions observer la capacité de transfert de cette stratégie d'apprentissage, enseignée de façon explicite, chez les participants du groupe expérimental ainsi que la reproduction d'une même structure chez les participants du groupe témoin ayant été exposés à des congénères correspondant aux mêmes créneaux lors de la lecture des textes.

Toujours en ce qui touche le vocabulaire productif, la *section D* de notre test a mesuré la connaissance du sens et de la forme de congénères non intégrés dans le traitement. Tel que mentionné précédemment, nous voulions vérifier la capacité des participants à mettre en application les règles de correspondance interlexicales (par exemple, *er/ar* (adapter/adaptar) et *ique/ico* ou *ica* (biologique / biológico), qu'elles soient enseignées explicitement auprès du groupe expérimental ou découvertes fortuitement chez le groupe témoin. Cette section du test de vocabulaire productif vise à répondre à la sous-question de recherche concernant le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères.

3.6.1.2 Le vocabulaire réceptif

Puisqu'il est la manifestation d'une connaissance lexicale, le vocabulaire réceptif a été mesuré dans le cadre de cette étude même si celui-ci demeure une connaissance passive. La connaissance réceptive d'un mot, tel que le stipule Nation (2001), témoigne tout de même de la capacité de l'apprenant à reconnaître le mot lorsqu'il est rencontré à l'écrit. La forme associée au sens, pendant une tâche de lecture, rend compte de la connaissance de certaines caractéristiques du mot permettant la reconnaissance de ce dernier (Nation, 2001). La *section B* de notre instrument de

mesure souhaite vérifier cet aspect de la connaissance d'un mot en demandant aux participants de trouver le mot français correspondant au mot espagnol présenté. De plus, cette section incluait à la fois des congénères et des non-congénères, puisqu'elle tentait de mesurer le développement du vocabulaire réceptif en différenciant les performances pour ces deux catégories distinctes.

3.6.2 Questionnaire sur les perceptions

En ce qui touche notre dernier objectif de recherche qui consistait à nous attarder aux perceptions des apprenants en ce qui concerne l'emploi de la L1 ou d'autres langues dans l'apprentissage d'une langue étrangère, un questionnaire sur les perceptions a été distribué (voir Annexe G pour voir ce questionnaire). En ce sens, les questions posées aux étudiants prenaient la forme d'énoncés pour lesquels ils devaient exprimer leur accord ou leur désaccord (sur une échelle de Likert de 1 à 4). En voici quelques exemples :

-Lorsque je ne comprends pas les nouveaux mots à apprendre en espagnol, j'aime que mon enseignante les traduise en français.

-J'aime recevoir des explications en français à propos de l'espagnol.

-L'enseignant devrait seulement utiliser l'espagnol en classe d'espagnol.

Adapté et traduit d'un questionnaire bâti par Rolin-Ianziti et Varshney (2008) dans le cadre d'une étude qualitative, menée auprès d'apprenants anglophones, le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude comportait quatre questions supplémentaires afin de connaître les perceptions des apprenants quant à l'utilisation d'autres langues que la L1 et en quoi cette utilisation peut faciliter ou nuire à leur apprentissage. Voici ces questions :

-Nomme des avantages à utiliser le français en classe d'espagnol.

-Si c'est le cas, nomme des désavantages à utiliser le français en classe d'espagnol.

-Mis à part le français, nomme des avantages à utiliser d'autres langues que tu connais en classe d'espagnol et mentionne quelles sont ces langues.

-Si c'est le cas, nomme des désavantages à utiliser d'autres langues que tu connais en classe d'espagnol et mentionne quelles sont ces langues.

3.6.3 Questionnaire sur les langues connues et utilisées

Tel que démontré par plusieurs chercheurs (Bardel, 2006 ; Bardel et Falk, 2007 ; Bono, 2010 ; Falk et Bardel, 2010), les influences translinguistiques peuvent s'avérer à la fois négatives et à la fois positives. L'usage que les apprenants feront des congénères risque d'ailleurs d'être influencé par le répertoire linguistique de ces derniers. Afin de cibler l'origine potentielle de ces diverses influences, il importe de connaître le profil linguistique de l'apprenant. Le questionnaire sur les langues connues et utilisées (détaillé en annexe H) a brossé un portrait rendant compte de la formation linguistique de l'apprenant concernant les langues romanes et/ou non romanes ainsi que de son sentiment de compétence dans les diverses langues connues.

3.7 Déroulement

La section suivante offrira le détail de toutes les actions menées relatives au bon déroulement de la collecte de données. Les étapes entreprises en amont et pendant celle-ci seront rigoureusement décrites.

3.7.1 Rencontres préalables

Tout d'abord, deux rencontres préalables ont eu lieu avec l'enseignante d'espagnol de l'École de langues afin de discuter de la pertinence et de la validité de notre dispositif didactique en regard de nos objectifs de recherche. De plus, l'enseignante nous a fourni le matériel pédagogique utilisé dans le cadre du cours de niveau intermédiaire afin que nous puissions harmoniser les activités du traitement expérimental avec les textes qui seront lus en classe avec le groupe témoin. Ces informations nous ont été très utiles à la conception de notre traitement et de nos instruments de mesure.

3.7.2 Mise à l'essai des instruments de mesure

Une fois la conception de l'outil terminée, nous avons procédé à une mise à l'essai de notre test de vocabulaire auprès de 4 participants ayant sensiblement les mêmes caractéristiques que les participants de notre étude. En effet, ceux-ci étaient des apprenants adultes ayant un niveau intermédiaire en espagnol. De plus, la langue maternelle de ces 4 volontaires est le français et leur langue seconde la mieux connue est l'anglais.

À la suite de cette mise à l'essai, nous avons apporté des modifications à notre instrument de mesure puisque celui-ci était beaucoup trop long et risquait alors de nuire à la motivation des étudiants. En ce qui concerne le niveau de difficulté, nous avons dû effectuer des réajustements pour retirer certaines sections ayant été réussies presque en totalité par les 4 participants. Nous avons également complexifié la section réservée à la mesure du vocabulaire réceptif dont la moyenne atteignait 85% lors de la mise à l'essai.

3.7.3 Présentation du projet de recherche en classe et signature des formulaires de consentement

La présentation du projet auprès des étudiants eut lieu à la fin du mois de mars 2017. Nous avons invité les étudiants à participer à notre recherche en insistant fortement sur le fait que toutes les activités auxquelles ils participeront s'inscriront dans le cadre de leur cours et que celles-ci ont été bâties à partir du matériel pédagogique déjà utilisé en classe. Nous avons également précisé qu'aucune tâche supplémentaire ne leur sera exigée. Nous voulions rassurer les étudiants quant au fait que leur participation ne les priverait pas du contenu normalement couvert par le cours et qu'elle ne représenterait pas non plus un surcroît de travail. Les renseignements relatifs à la confidentialité et au droit de se retirer de l'étude en tout temps leur ont été transmis. Puis, une période réservée aux questions et commentaires a été prévue pendant laquelle des étudiants ont manifesté leur intérêt à recevoir un résumé des

résultats de notre étude. Tous les étudiants (15 au total) ont accepté d'y participer et ont signé le formulaire de consentement. L'expérimentation a débuté la semaine suivant cette rencontre préliminaire.

3.7.4 Prétest

Avant de procéder à la passation du prétest, nous avons eu le souci de tenir compte de l'effet de l'instrument de mesure en appliquant la procédure de contre-balancement.

3.7.4.1 Procédure de contre-balancement

Afin que les apprenants n'aient pas l'impression de refaire deux fois la même séquence d'activités, nous avons créé deux versions différentes de notre test. Notre intention était alors de tenir compte du biais de l'effet de l'instrument de mesure. Cependant, comme l'ensemble des participants d'un groupe a reçu la même version à un temps donné, nous ne pouvons exclure un biais lié à l'ordre de passation des tests. En effet, chaque sous-groupe a reçu une version différente lors du prétest (Version A ou B) et du posttest (Version A ou B). Le Tableau 3 offre le détail de cette procédure. Nous nous pencherons plus longuement sur cette limite, liée à notre instrument de mesure, lors du chapitre de la discussion des résultats (5.3.2).

Tableau 3 : Procédure de contre-balancement

	Prétest	Posttest
Participant #1 (Gr.exp.)	Version A	Version B
Participant #2 (Gr.exp.)	Version A	Version B
Participant #3 (Gr.exp.)	Version A	Version B
Participant #5 (Gr.exp.)	Version A	Version B
Participant #6 (Gr.exp.)	Version A	Version B
Participant #7 (Gr.exp.)	Version A	Version B
Participant #9 (Gr.tém.)	Version B	Version A
Participant #10 (Gr.tém.)	Version B	Version A
Participant #11 (Gr.tém.)	Version B	Version A
Participant #12 (Gr.tém.)	Version B	Version A
Participant #13 (Gr.tém.)	Version B	Version A
Participant #14 (Gr.tém.)	Version B	Version A
Participant #15 (Gr.tém.)	Version B	Version A

3.7.4.2 Passation du prétest et des questionnaires

Les 15 participants ont répondu au prétest au même moment, soit à la période suivant la pause. Ceux-ci étaient tous regroupés dans le même local où le silence et le calme régnaient. Les participants ont donc été exposés aux mêmes conditions environnementales. Avant de débiter, les participants ont reçu la consigne de répondre au meilleur de leurs connaissances et de faire l'effort de se soucier autant de la connaissance du mot que de son orthographe.

Grâce au prétest (décrit dans la section 3.6), nous avons vérifié l'état des connaissances des participants en ce qui concerne les mots faisant partie du traitement ainsi que la reconnaissance des congénères qui eux n'y étaient pas inclus. Ce prétest, suivi du posttest, nous a permis de voir si les progrès des participants ont été réellement attribuables au traitement reçu.

À la suite du test de vocabulaire, tous les participants ont répondu aux questionnaires visant à connaître les perceptions face à l'utilisation de la L1 ou d'autres langues connues dans leur apprentissage d'une LE ainsi qu'au questionnaire sur les langues connues et utilisées. La passation du prétest et des questionnaires s'est déroulée sur une période d'environ 30 minutes.

3.7.5 Formation des groupes et préparation à l'expérimentation

Le dépouillement des résultats obtenus au prétest nous a permis de constituer deux groupes de niveau quasi équivalent. Nous avons pris soin d'équilibrer le nombre d'étudiants faibles, moyens et forts présents dans chacun des groupes. Plus de détails sur les résultats au prétest seront présentés dans le chapitre suivant. La liste des étudiants formant chacun des groupes a été communiquée à l'enseignante qui nous a confirmé la validité de ceux-ci en ce qui a trait à l'équivalence de leur niveau de compétences langagières.

3.7.6 L'expérimentation

Nous souhaitions contrer l'effet de l'expérimentateur en demandant à l'enseignante d'intervenir autant auprès du groupe témoin que du groupe expérimental. Au départ, nous pensions mener notre recherche auprès de deux groupes de niveau intermédiaire d'environ 20 étudiants chacun, ce qui nous aurait permis d'avoir des groupes témoin et expérimental distincts. Des difficultés rencontrées lors du recrutement des participants nous ont obligées à abandonner ce projet. Notre échantillon, très restreint de 15 participants seulement, ne nous a pas permis de constituer deux groupes faisant partie de deux groupes-classes distincts. Nous avons donc travaillé avec le même groupe-classe de 15 étudiants que nous avons scindé en deux. Le groupe expérimental comptait 8 étudiants alors que le groupe témoin en comptait 7. Nous avons animé les activités dédiées au groupe expérimental alors que l'enseignante a travaillé auprès du groupe témoin.

Notre expérimentation s'est déroulée sur deux périodes de 40 minutes s'échelonnant sur deux semaines consécutives. La première période (dédiée à la première séquence d'enseignement) eut lieu la semaine suivant la passation du prétest. Puis, la seconde période (dédiée à la deuxième séquence d'enseignement) se déroula la semaine suivante.

3.7.7 Posttest immédiat

Les participants ont tous répondu au posttest la semaine suivant la dernière intervention et, plus précisément, lors du dernier 30 minutes attribué au cours. Nous croyons que la motivation à répondre de manière consciencieuse au posttest a pu être affectée par cette plage horaire. D'ailleurs, certains participants du groupe témoin ont effectué le posttest de façon plutôt expéditive en réalisant la tâche à l'intérieur d'un court laps de temps de 12 minutes et accusant ainsi une performance moindre en comparaison avec celle obtenue au prétest. Nous considérerons l'effet de ce biais et

développerons davantage quant à ses répercussions possibles lors du chapitre réservé à la discussion des résultats.

3.8 Dépouillement, codage et analyse des données

3.8.1 Dépouillement et codage

Nous présenterons, dans cette partie, les modalités de dépouillement et de codage des résultats obtenus pour chacune des sections de notre test de vocabulaire. Nous justifierons les choix effectués en ce qui concerne le pointage attribué pour le vocabulaire productif (3.7.1.1.1), le vocabulaire réceptif (3.7.1.1.2) ainsi que pour les sections concernant le transfert des stratégies d'apprentissage (3.7.1.1.3). Nous procéderons de la même façon en ce qui a trait au dépouillement et au codage des résultats obtenus au questionnaire sur les perceptions (3.7.1.2).

3.8.1.1 Test de vocabulaire

3.8.1.1.1 Vocabulaire productif

La correction du test de vocabulaire nous a menées à attribuer des résultats distincts concernant, d'une part, le développement du vocabulaire productif hors contexte (*section A*) et, d'autre part, le développement du vocabulaire productif en contexte (*section C*). Nous nous inspirons d'une étude menée par Webb (2005) qui distingue, lors de l'analyse de ses résultats, le vocabulaire productif isolé (hors contexte) ainsi que le vocabulaire intégré à l'intérieur d'une phrase. Cette distinction fait ressortir, aux dires de cet auteur, divers niveaux de connaissance portant sur différentes facettes du mot.

En ce qui touche le vocabulaire productif isolé (hors contexte) (*section A*), deux aspects de la connaissance du mot ont été observés soit la connaissance de la forme (l'orthographe) et la connaissance du sens (la bonne traduction en français). Nous nous appuyons sur l'étude de Webb (2005) afin de coder nos résultats selon ces deux

aspects de la connaissance lexicale. Deux points ont été attribués pour chacun des 19 items : un pour la forme et un autre pour le sens. Sur un total de 38 points pour le vocabulaire productif isolé (hors contexte), une note sur 19 a été donnée pour la connaissance de la forme et une note sur 19 pour la connaissance du sens. Nous avons également attribué deux résultats distincts soit un résultat pour les congénères et un résultat pour les non-congénères. Sur un total de 38 items, 18 étaient des congénères et 20 étaient des non-congénères.

En ce qui concerne le vocabulaire productif intégré à l'intérieur d'une phrase (en contexte) (*section C*), deux aspects de la connaissance du mot ont été considérés soit la connaissance du sens et la connaissance de ses fonctions syntaxiques. Un point a été donné lorsque, sur le plan sémantique, le mot était adéquatement utilisé dans la phrase. Si ce même mot était inséré dans la phrase en adéquation avec ses caractéristiques syntaxiques, un autre point était donné. Deux points furent donc attribués pour chacun des 3 items pour un total de 6 points. Quant au codage des résultats de la *section C*, l'étude de Webb (2005) représenta, une fois de plus, notre cadre de référence puisque les résultats analysés par ce dernier ont fait ressortir à la fois l'aspect sémantique et syntaxique de la connaissance productive d'un mot.

3.8.1.1.2 Vocabulaire réceptif

En ce qui a trait au développement du vocabulaire réceptif mesuré dans la *section B*, un seul aspect de la connaissance du mot fut pris en considération soit le sens. Dans cette section du test, les participants devaient fournir la traduction française aux 20 mots espagnols présentés. Nous nous sommes exclusivement intéressés, dans le cadre de cette section, à la capacité du participant à fournir l'équivalent en français ou un synonyme de ce mot. Un point par item fut attribué à la démonstration de la connaissance du sens en français (total sur 20). Cette décision repose sur une étude menée par Webb en 2008 qui, lors d'un test de traduction mesurant le vocabulaire réceptif, a priorisé la connaissance du sens, et ce, sans égard à la forme. Encore une

fois, nous avons fait la distinction entre les congénères et les non-congénères. Sur un total de 20 items, dédiés à la connaissance réceptive des mots, 7 d'entre eux étaient des congénères alors que les 13 autres étaient des non-congénères.

3.8.1.1.3 Transfert des stratégies d'apprentissage

Outre la mesure du vocabulaire productif et réceptif, la *section D* visait à rendre compte de la capacité de l'apprenant à réutiliser les créneaux fournis par les règles de correspondance interlexicale. Dans cette partie du test, les participants étaient exposés à des congénères ne faisant pas partie du traitement, mais répondant aux règles de correspondance étudiées dans le cadre de ce dernier. À l'instar de Roy (2006), nous voulions de cette façon, mesurer la capacité des participants à transférer la connaissance de ces règles à de nouveaux congénères. Le codage des résultats obtenus à la *section D* fut effectué en adéquation avec l'étude de Webb (2005) qui tient compte de la connaissance de la forme et du sens en vocabulaire productif décontextualisé. Chacun des 12 items de la *section D* reçut un point pour la forme et un pour le sens. La note globale sur 24 fut scindée en 2 pour obtenir une note sur 12 témoignant de la connaissance du sens et une autre sur 12 témoignant de la connaissance de la forme.

3.8.1.2 Questionnaire sur les perceptions

Tel que mentionné précédemment, nous avons une version modifiée et traduite du questionnaire administré dans une étude menée par Rolin-Ianziti et Varshney en 2008. Notre questionnaire comprend quatre questions supplémentaires (questions ouvertes) concernant la connaissance de langues autres que la L1 et la L2 et sur le rôle de celles-ci dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour ce qui est des 13 questions à choix multiples, nous avons, au même titre que Rolin-Ianziti et Varshney (2008), opté pour une échelle de Likert graduée de 1 à 4 (1= totalement en désaccord, 2 = en désaccord, 3= en accord et 4= totalement en

accord). Parmi ces 13 questions, 8 énoncés prônaient l'usage de la langue maternelle pour répondre à certains besoins d'apprentissage alors que 5 autres valorisaient l'usage exclusif de la langue étrangère. Par exemple, dans la première catégorie se trouvent des énoncés tels que :

- J'aime recevoir des explications en français à propos de l'espagnol.*
- Lorsque je ne comprends pas les nouveaux mots à apprendre en espagnol, j'aime que mon enseignante les traduise en français.*

Puis, dans la seconde catégorie, les énoncés présentés aux participants ressemblaient à :

- Je crois que pour bien apprendre une nouvelle langue comme l'espagnol, l'étudiant devrait toujours utiliser cette langue en classe, et ce, sans exception.*
- Je préfère que les manuels utilisés en classe soient seulement écrits en espagnol.*

À partir de ces deux catégories, deux résultats distincts (un total de 32 pour la première catégorie et un total de 20 pour la seconde) ont été obtenus et ont fait ressortir, d'une part, l'évolution des perceptions des participants entre le prétest et le posttest en ce qui a trait à l'usage de la L1 en classe de langue étrangère et, d'autre part, l'évolution des perceptions de ces derniers face à l'usage exclusif de la LE.

Les quatre questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu que nous détaillerons dans la section réservée à la description de l'analyse des données qualitatives (3.7.2.2).

3.8.2 Analyse des données

Les modalités d'analyse des données seront présentées en deux sous-sections distinctes soit l'analyse des données quantitatives (3.7.2.1) et l'analyse des données qualitatives (3.7.2.2).

3.8.2.1 Analyse des données quantitatives

Dans le cadre de cette étude, nous avons mené tout d'abord des analyses descriptives permettant d'obtenir les moyennes et les écarts-types obtenus au prétest et au posttest pour chacun des groupes. Notre échantillon limité de 13 participants ne nous a pas permis de mener des analyses paramétriques. Les analyses inférentielles menées ont tout de même permis de savoir s'il y a des différences significatives entre les performances du groupe témoin et du groupe expérimental (par le test de U de Mann-Whitney) et si ces dernières sont statistiquement significatives dans le temps, c'est-à-dire entre les deux différents tests soit le prétest et le posttest (par le test des rangs signés de Wilcoxon).

3.8.2.2 Analyse des données qualitatives

En ce qui concerne notre volet qualitatif, les réponses obtenues aux questions 1 à 13 (graduées sur une échelle de Likert) furent également soumises à des analyses descriptives et inférentielles par le biais du test des rangs signés de Wilcoxon. Ainsi, nous avons pu vérifier si notre traitement a eu un impact sur les perceptions des participants du groupe expérimental entre le prétest et le posttest quant à l'usage de la L1 en classe de LE.

Pour ce qui est de l'analyse des réponses obtenues aux questions 14 à 17, la méthode décrite par Gaudreau (2011) fut appliquée. Tel que prescrit par cette auteure, nous avons débuté par une analyse verticale afin de faire ressortir les idées principales exprimées par les répondants. Pour ce faire, nous avons inscrit dans la marge de chacune des réponses, les mots-clés permettant de résumer l'idée principale. Par exemple, lors de l'analyse des réponses obtenues à la question 14 (*Nomme des avantages à utiliser le français en classe d'espagnol*), nous avons attribué les mots-clés *faciliter* et *compréhension* aux réponses suivantes : «*Si l'étudiant ne comprend pas l'explication du mot en espagnol, il pourra le comprendre en français*» ou «*Lorsque la définition du mot donnée en espagnol est difficile à comprendre*».

Nous avons, par la suite, procédé à une analyse transversale en regroupant les mots-clés sous des thèmes communs ce qui nous a permis, toujours en ce qui a trait à la question 14, de définir deux thèmes principaux soit : *Faciliter la compréhension* et *Clarifier certaines notions*. Puis, nous avons dénombré les mots-clés reliés à chacun de ces thèmes. La même procédure d'analyse fut appliquée pour les questions 15 à 17.

Les modalités d'analyse des données quantitatives et qualitatives ayant été décrites, nous terminerons ce chapitre par la présentation d'une synthèse de notre méthode (Tableau 4) notamment les variables dépendantes mesurées par notre instrument de mesure ainsi que les sections visant principalement à évaluer chacune de celles-ci.

Tableau 4 : Synthèse de la méthode

	<i>Variables dépendantes</i>	<i>Sections du test</i>	<i>Score maximal</i>
<i>Volet quantitatif</i>	1.Vocabulaire réceptif	<i>Section B</i>	20 items 1 pts pour le sens total de 20
	2.Vocabulaire productif	<i>Section A</i>	26 items 1 pts pour le sens 1 pts pour la forme total de 52
	3.Vocabulaire productif en contexte	<i>Section C</i>	3 items 1 pts pour le sens 1 pts pour la forme 1 pts pour la syntaxe total de 9
	4.Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères	<i>Section D</i>	12 items 1 pts pour le sens 1 pts pour la forme total de 24
<i>Volet qualitatif</i>	1.Perceptions face à l'usage de la L1 en classe de LE	<i>Questions 1, 4, 7, 8, 9, 11, 12 et 13.</i>	Échelle de Likert (1 à 4) total de 32
	2.Perceptions face à l'usage exclusif de la LE	<i>Questions 2, 3, 5, 6 et 10</i>	Échelle de Likert (1 à 4) total de 20

Nous avons décrit, dans le cadre de ce chapitre, le type de devis utilisé, soit le devis mixte, les caractéristiques des participants, les conditions expérimentales auxquelles ont été soumis le groupe expérimental, les instruments de mesure ainsi que le type d'analyse effectuée.

Le chapitre suivant présentera les résultats découlant des analyses quantitatives et qualitatives réalisées.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation décrite dans le chapitre précédent seront présentés dans les prochaines pages. Nous débuterons par la présentation des analyses statistiques descriptives et des analyses statistiques inférentielles relatives à notre première question de recherche (4.1). Puis, nous poursuivrons de la même façon pour les analyses se rapportant à notre deuxième question de recherche (4.2). Nous concluons ce chapitre par un rappel de nos questions de recherche en faisant état des résultats permettant de répondre à chacune de celles-ci (4.3).

4.1 Première question de recherche

Rappelons que notre étude visait, tout d'abord, à mesurer l'effet d'un enseignement explicite incluant des activités de réflexions translinguistiques sur le développement du vocabulaire réceptif et productif (intégrant la connaissance des congénères et des non-congénères) des apprenants francophones de l'espagnol langue étrangère. Notre étude tentait également de vérifier si ce type d'enseignement aurait un impact sur la capacité des apprenants à transférer les stratégies d'apprentissage des congénères. C'est en fonction de ces aspects que seront organisés les résultats des analyses descriptives (4.1.1) et inférentielles (4.1.2) présentées dans ce chapitre. Ainsi, pour les analyses statistiques descriptives, les résultats présentés dans cette section rendront compte des moyennes et écarts types obtenus par les deux groupes aux tests de vocabulaire réceptif (4.1.1.1) et productif (4.1.1.2) (distinguant la connaissance des congénères et des non-congénères) ainsi qu'au test mesurant le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères (4.1.1.3). Ces résultats seront détaillés pour chacun des groupes soit le groupe expérimental et le groupe témoin (notre variable dépendante intersujets) ainsi que pour chacun des temps soit le prétest et le posttest (notre variable indépendante intrasujets).

4.1.1 Analyses statistiques descriptives

4.1.1.1 Vocabulaire réceptif

Notre première question de recherche visait, en premier lieu, à mesurer le développement du vocabulaire réceptif. En ce sens, le Tableau 5 présentera les moyennes obtenues par le groupe expérimental et le groupe témoin lors du prétest et du posttest à la *section B* de notre instrument de mesure (connaissance réceptive du sens, voir 3.6.1.2). Le développement du vocabulaire réceptif sera observé selon deux types de mots soit les congénères et les non-congénères.

Tableau 5 : Vocabulaire réceptif : analyses descriptives

		Gr.Exp. (n=6)		Gr.Tém. (n=7)	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Congénères (sur 7)	M	5,75	6,50	6,07	6,14
	ÉT	1,99	0,84	0,53	1,07
	Min	2,00	5,00	5,50	4,00
	Max	7,00	7,00	7,00	7,00
Non- Congénères (sur 13)	M	7,33	10,67	7,93	8,29
	ÉT	2,89	1,97	2,39	2,14
	Min	3,00	7,00	4,00	4,00
	Max	11,00	13,00	11,00	10,00
Total (sur 20)	M	13,08	17,17	14,00	14,43
	ÉT	4,72	2,71	2,69	2,37
	Min	5,00	12,00	10,00	10,00
	Max	18,00	20,00	17,50	17,00

Les résultats au test de vocabulaire réceptif révèlent une amélioration entre le prétest et le posttest autant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Cette amélioration s'observe aussi bien pour les congénères que pour les non-congénères.

On remarque toutefois que le groupe expérimental a des moyennes plus élevées au posttest que le groupe témoin pour chaque catégorie de mots (congénères et non-congénères) et de manière globale. La moyenne totale obtenue par le groupe

expérimental était de 17,17 sur un total de 20 (86%) alors que le groupe témoin a obtenu une moyenne de 14,43 (72%).

En ce qui a trait aux catégories de mots, la différence entre les deux groupes s'avère plus marquée pour les non-congénères où l'on remarque que la moyenne s'élève à 10,67 sur un total de 13 (82%) chez le groupe expérimental en comparaison à 8,29 (64%) chez le groupe témoin. Les analyses descriptives ne nous permettent pas de savoir si ces différences sont significatives. La section 4.1.2 fournira cette information.

4.1.1.2 Vocabulaire productif

Notre première question de recherche tentait également de connaître les effets de notre traitement sur le vocabulaire productif. Différentes facettes du vocabulaire productif ont été mesurées soit la connaissance de la forme et du sens (Tableau 6), la connaissance des congénères et des non-congénères (Tableau 7) ainsi que le vocabulaire en contexte (Tableau 8).

Le Tableau 6 offrira une description des moyennes obtenues, tout d'abord, quant à la connaissance de la forme du mot (son orthographe) et en ce qui concerne le sens (choix d'un mot en adéquation avec le sens du mot à traduire). Ce tableau mettra donc en lumière les performances obtenues à la *section A* de notre instrument de mesure (voir 3.6.1.1) pour les deux groupes au prétest et au posttest.

Tableau 6 : Vocabulaire productif (forme et sens)

		Gr.Exp. (n=6)		Gr.Tém. (n=7)	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Forme Total sur 19	M	10,33	13,67	11,00	12,29
	ÉT	4,63	4,37	3,79	3,04
	Min	2,00	5,00	7,00	8,00
	Max	15,00	17,00	17,00	17,00
Sens Total sur 19	M	12,50	17,17	13,29	14,43
	ÉT	4,85	2,56	2,93	2,88
	Min	4,00	12,00	8,00	9,00
	Max	17,00	19,00	17,00	18,00
Total sur 38	M	22,83	30,83	24,29	26,71
	ÉT	9,41	6,91	6,24	5,74
	Min	6,00	17,00	16,00	17,00
	Max	31,00	36,00	34,00	35,00

Les résultats au test de vocabulaire productif indiquent encore une fois des moyennes plus élevées chez le groupe expérimental au posttest, et ce, autant en ce qui concerne la connaissance de la forme que du sens. Bien que le groupe témoin fasse preuve lui aussi d'une amélioration sur tous ces plans, les résultats de ce tableau font ressortir un écart plus grand entre le prétest et le posttest chez le groupe expérimental ainsi qu'entre la moyenne obtenue par ce dernier ($M=30,83$ sur un total de 38) et celle obtenue par le groupe témoin ($M=26,71$ sur un total de 38) au posttest. Il nous est toutefois impossible, à ce stade-ci, de savoir si les différences observées sont significatives.

Les résultats du test de vocabulaire productif (*section A* de notre instrument de mesure, voir 3.5.1.1) nous ont également permis de comparer la performance des deux groupes pour ce qui est de la connaissance des congénères et des non-congénères. Le Tableau 7 reprendra les résultats obtenus dans le tableau précédent (Tableau 6) pour faire ressortir les différences entre ces deux catégories de mots.

Tableau 7 : Vocabulaire productif (congénères vs non-congénères)

		Gr.Exp. (n=6)		Gr.Tém. (n=7)	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Congénères Total sur 18	M	11,83	14,33	13,43	14,57
	ÉT	4,36	2,58	2,99	2,23
	Min	4,00	10,00	10,00	11,00
	Max	17,00	17,00	18,00	17,00
Non- congénères Total sur 20	M	11,00	16,50	10,86	12,29
	ÉT	5,29	4,81	3,39	3,86
	Min	2,00	7,00	6,00	6,00
	Max	16,00	20,00	16,00	18,00
Total sur 38	M	22,83	30,83	24,29	26,71
	ÉT	9,41	6,91	6,24	5,74
	Min	6,00	17,00	16,00	17,00
	Max	31,00	36,00	34,00	35,00

Bien que les deux groupes aient progressé pour chacune des catégories de mots, on remarque une différence plus importante pour la catégorie des non-congénères. Un écart de 5,5 points s'observe entre le prétest et le posttest chez le groupe expérimental et un écart de 1,43 chez le groupe témoin alors que pour les congénères l'écart est beaucoup moins prononcé soit 2,5 chez le groupe expérimental et 1,14 chez le groupe témoin. Le résultat obtenu au posttest par le groupe expérimental pour les non-congénères se distingue nettement de celui obtenu par le groupe témoin. Le posttest indique une moyenne de 16,50 sur 20 (83%) pour le groupe expérimental et une moyenne de 12,29 (61%) pour le groupe témoin. Bien que le groupe expérimental fasse preuve d'une nette amélioration en ce qui a trait aux non-congénères, il nous est impossible de qualifier celle-ci de significative sur le plan statistique.

Le vocabulaire productif en contexte a également été mesuré dans le cadre de notre étude. Les résultats obtenus par les deux groupes pour la *section C* de notre instrument de mesure seront détaillés dans le Tableau 8.

Tableau 8 : Vocabulaire productif en contexte

		Gr.Exp. (n=6)		Gr.Tém. (n=7)	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
<i>Section C</i>	M	2,00	3,83	1,14	1,29
Mots du	ÉT	1,26	1,60	0,90	0,76
traitement	Min	0,00	1,00	0,00	0,00
Total sur 6	Max	4,00	6,00	2,00	2,00

Les résultats du groupe témoin n'évoluent pas ou varient très faiblement entre le prétest et le posttest alors que les résultats du groupe expérimental révèlent un écart positif important. On remarque, en effet, que la moyenne du groupe expérimental a augmenté de 1,83 point entre le prétest et le posttest alors que la moyenne du groupe témoin a augmenté de 0,15.

4.1.1.3 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères

Puis, notre première question de recherche s'intéressait aux effets du traitement sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. Rappelons que le groupe expérimental a reçu un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage des congénères, c'est-à-dire des règles de correspondance interlexicale existant entre les congénères du français et de l'espagnol. Afin de rendre compte du transfert des stratégies d'apprentissage des congénères, nous avons comparé les performances au prétest et au posttest en ce qui a trait aux congénères du traitement et aux congénères ne faisant pas partie du traitement. Le Tableau 9 offrira une comparaison des performances livrées par les deux groupes pour ce qui est des congénères faisant partie du traitement et, en second lieu, pour les congénères ne faisant pas partie du traitement.

Tableau 9 : Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères

		Gr.Exp. (n=6)		Gr.Tém. (n=7)	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Congénères <i>Traitement</i> (total sur 18)	M	11,83	14,33	13,43	14,57
	ÉT	4,36	2,58	2,99	2,23
	Min	4,00	10,00	10,00	11,00
	Max	17,00	17,00	18,00	17,00
Congénères <i>Non- traitement</i> (total sur 38)	M	31,33	32,83	31,29	32,57
	ÉT	4,59	2,79	2,98	4,43
	Min	23,00	28,00	28,00	25,00
	Max	37,00	36,00	36,00	38,00

À la lumière des résultats présentés dans ce tableau, nous pouvons constater un écart positif pour les deux groupes entre le prétest et le posttest. Ce phénomène s'observe aussi bien pour les congénères faisant partie du traitement que pour les congénères ne faisant pas partie du traitement. Bien que nous ne puissions affirmer qu'il soit significatif, ces résultats révèlent tout de même un écart plus élevé entre le prétest et le posttest chez le groupe expérimental. Une différence de 2,5 points est observée alors que pour les congénères ne faisant pas partie du traitement cette différence est de 1,5. Les différences entre les moyennes obtenues par le groupe témoin entre le prétest et le posttest sont plus ténues soit 1,14 pour les congénères du traitement et 1,28 pour les congénères ne faisant pas partie du traitement.

4.1.2 Analyses statistiques inférentielles

En raison de notre échantillon très restreint (n=13), nous avons mené des analyses non paramétriques. Tout d'abord, le test de U de Mann-Whitney en comparant les performances des groupes entre eux a permis de savoir si les écarts des moyennes obtenues entre ces derniers s'avèrent significatifs. Les analyses inférentielles menées, par le biais du test de U de Mann-Whitney, ont permis, tout d'abord, de comparer les performances des deux groupes au prétest. Le Tableau 10 offre le détail des résultats obtenus.

Tableau 10 : Test de U de Mann-Whitney

		PRÉTEST				
		Voc. réceptif (total)	Voc. réceptif (congé- nères)	Voc. réceptif (non- congénères)	Voc. productif (forme)	Voc. productif (sens)
Gr. exp	Z	- 0,143	-0,584	-0,431	-0,216	0,000
vs	SIG.					
Gr.	exacte	0,945	0,628	0,731	0,836	1,000
témoin	(unilatérale)					
		Voc. productif (en contexte)	Voc. productif (congé- nères)	Voc. productif (non- congénères)	Voc productif (congénères du traitement)	Voc. productif (congénères pas dans le traitement)
Gr. exp	Z	-1,409	-0,361	-0,287	-0,361	-0,504
vs	SIG.					
Gr.	exacte	0,234	0,731	0,836	0,731	0,628
témoin	(unilatérale)					

* = $p < 0,05$

Ces résultats ont révélé qu'au prétest, les deux groupes offraient des performances équivalentes, et ce, pour toutes les sections du test.

En ce qui touche le posttest, le Tableau 11 démontre que des différences significatives entre les deux groupes apparaissent pour seulement trois des sections du test et que des tendances se manifestent pour deux d'entre elles. Encore une fois, l'astérisque indique un écart statistiquement significatif ($p < 0,05$).

Tableau 11 : Test de U de Mann-Whitney

		POSTEST				
		Voc. productif (en contexte)	Voc. réceptif (total)	Voc. réceptif (non- congénères)	Voc. productif (sens)	Voc. productif (non- congénères)
Gr. exp	Z	-2,439	-2,089	-2,265	-1,913	-1,865
vs	SIG.					
Gr.	exacte	0,014*	0,035*	0,022*	0,073	0,073
témoin	(unilatérale)					

* = $p < 0,05$

Lors du posttest, le groupe expérimental a significativement mieux performé que le groupe témoin pour ce qui est du vocabulaire productif en contexte ($Z = -2,439$, $p = 0,014$), du vocabulaire réceptif (total) ($Z = -2,089$, $p = 0,035$) et du vocabulaire réceptif (non-congénères) ($Z = -2,265$, $p = 0,022$). Une tendance se dessine pour ce qui est du vocabulaire productif (sens) ($Z = -1,913$, $p = 0,073$) et du vocabulaire productif (non-congénères) ($Z = -1,865$, $p = 0,073$). Nous parlons d'une tendance lorsque le résultat, bien que non significatif, s'approche du seuil de signification (résultat se situant entre 0,05 et 0,10).

Les analyses inférentielles, menées par le biais du test de U de Mann-Whitney, nous permettent d'affirmer que le traitement reçu par le groupe expérimental lui a permis de se distinguer du groupe témoin au posttest alors qu'au prétest les deux groupes étaient équivalents. Ces retombées positives s'observent sur le développement du vocabulaire réceptif, notamment sur la connaissance réceptive des non-congénères ainsi que sur le développement du vocabulaire productif en contexte.

Bien qu'elles ne soient pas significatives, des différences de performance au profit du groupe expérimental, s'observent également en ce qui a trait à la connaissance productive du sens et sur la connaissance productive des non-congénères. Alors que le test de U de Mann-Whitney a permis de savoir si les écarts des moyennes obtenues entre les deux groupes s'avèrent significatifs, le test des rangs signés de Wilcoxon a permis de comparer les performances au prétest et au posttest de chacun des groupes, et ce, de façon isolée.

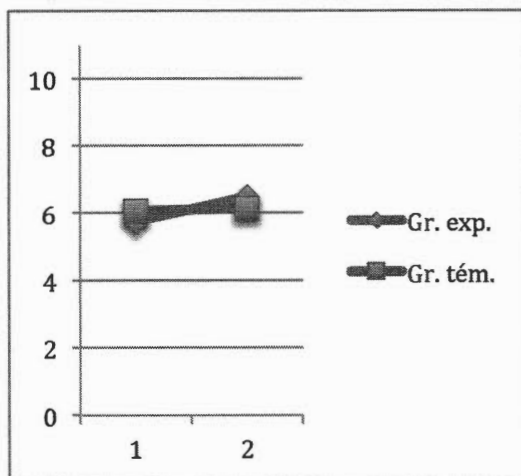
Afin de comparer les moyennes d'un même groupe au prétest et posttest, le test des rangs signés de Wilcoxon a été effectué en ce qui touche nos trois variables dépendantes soit le vocabulaire réceptif, le vocabulaire productif (intégrant la connaissance des congénères et des non-congénères) et le transfert des stratégies d'apprentissage.

L'évolution de chacun des groupes entre le prétest et le posttest sera, tout d'abord, présentée par des graphiques issus des résultats livrés par les analyses descriptives. Puis, les données statistiques produites par le test des rangs signés de Wilcoxon permettront de savoir si cette évolution s'avère significative.

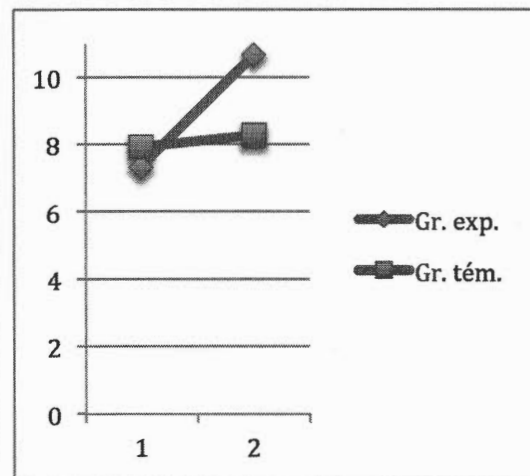
4.1.2.2 Vocabulaire réceptif

Le Graphique 1 illustre la progression de chacun des groupes entre le temps 1 (prétest) et le temps 2 (posttest) pour ce qui est de la connaissance réceptive des congénères alors que le Graphique 2 concerne la progression de la connaissance réceptive des non-congénères.

Graphique 1 : congénères



Graphique 2 : non-congénères



On remarque une évolution positive marquée chez le groupe expérimental autant pour les congénères que les non-congénères alors que chez le groupe témoin cette évolution demeure plutôt ténue.

Le Tableau 12 nous permettra de savoir si l'évolution positive constatée chez le groupe expérimental s'avère statistiquement significative.

Tableau 12 : Test des rangs signés de Wilcoxon : vocabulaire réceptif

		Gr.Exp. (n=6)	Gr.Tém. (n=7)
		Postest-Prétest	Postest-Prétest
Congénères	Z	-1,604	-0,368
	SIG. asymptotique	0,109	0,713
Non- congénères	Z	-2,201	-0,406
	SIG. asymptotique	0,028*	0,684
Total	Z	-2,201	-0,184
	SIG. asymptotique	0,028*	0,854

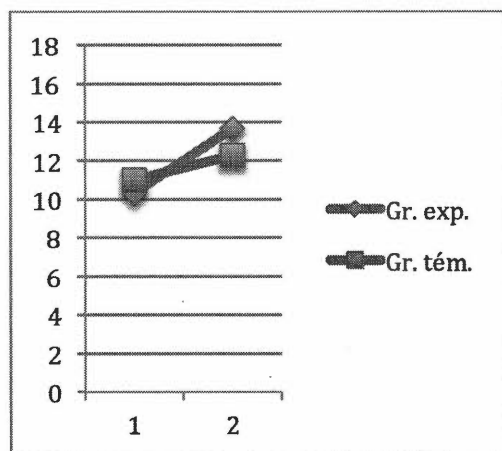
* = $p < 0,05$

Le test des rangs signés de Wilcoxon révèle une différence significativement positive entre le prétest et le posttest pour le groupe expérimental en ce qui a trait au vocabulaire réceptif et, notamment, en ce qui concerne les non-congénères ($Z = -2,201$, $p = 0,028$). Le traitement a donc mené le groupe expérimental à s'améliorer significativement sur le plan du vocabulaire réceptif. Quant au groupe témoin, les améliorations observées lors des analyses descriptives ne s'avèrent pas statistiquement significatives.

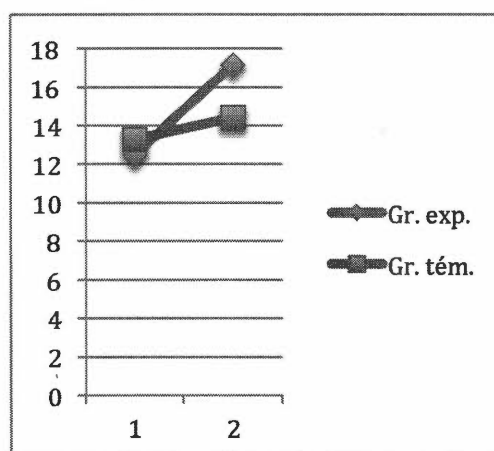
4.1.2.3 Vocabulaire productif

Notre première question de recherche tentait également d'observer les effets de notre traitement sur le développement du vocabulaire productif. Les diverses facettes du vocabulaire productif, mesurées par notre instrument de mesure, seront présentées de manière systématique soit de la façon suivante : la connaissance de la forme et du sens, la connaissance des congénères et des non-congénères ainsi que la connaissance des mots en contexte. Les Graphiques 3 et 4 mettront en surbrillance l'évolution de chacun des groupes entre le prétest et le posttest en ce qui touche la connaissance productive de la forme et du sens.

Graphique 3: connaissance de la forme



Graphique 4 : connaissance du sens



Les Graphiques 3 et 4 indiquent une progression positive marquée chez le groupe expérimental entre le prétest et le posttest alors que cette progression apparaît moins importante chez le groupe témoin. Le Tableau 13 mettra en lumière la valeur statistiquement significative de ces différences entre les prétest et posttest pour chacun des groupes.

Tableau 13 : Test des rangs signés de Wilcoxon : vocabulaire productif

		Gr.Exp. (n=6)	Gr.Tém. (n=7)
		Posttest-Prétest	Posttest-Prétest
Forme	Z Sig.	-2,220	-1,473
	asymptotique (bilatérale)	0,026*	0,141
Sens	Z Sig.	-2,214	-2,333
	asymptotique (bilatérale)	0,027*	0,020*
Total	Z Sig.	-2,201	-1,980
	asymptotique (bilatérale)	0,028*	0,048*

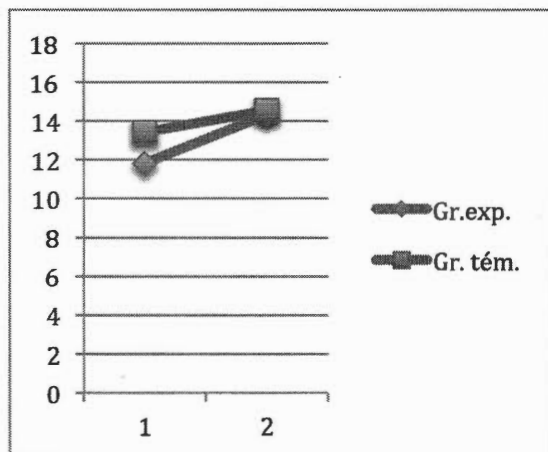
* = $p < 0,05$

Les différences observées s'avèrent toutes significatives pour le groupe expérimental ce qui signifie que leur connaissance productive du sens et de la forme a évolué de

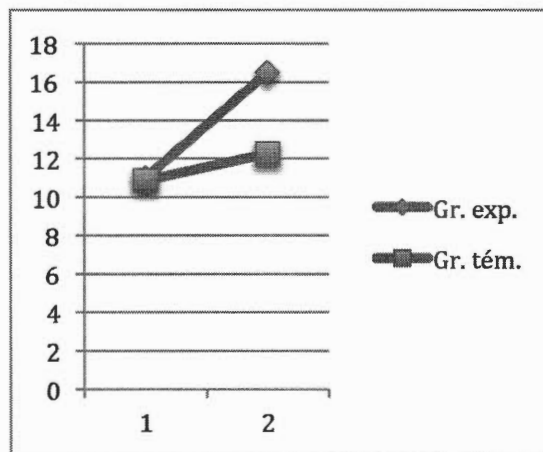
manière positive suite au traitement tandis que pour le groupe témoin on constate ce phénomène seulement pour la connaissance du sens. La connaissance de la forme n'a pas évolué de manière significative pour ce groupe. Il apparaît qu'un enseignement explicite combiné à des réflexions translinguistiques aurait un effet positif non seulement sur la connaissance productive du sens, mais également sur la connaissance de la forme alors qu'un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire semblerait restreindre son impact à la connaissance du sens.

Notre instrument de mesure voulait également mesurer les performances de chacun des groupes en ce qui touche la connaissance productive des congénères et des non-congénères. Les Graphiques 5 et 6 illustreront l'évolution de la performance du groupe expérimental et celle du groupe témoin entre le prétest et le posttest.

Graphique 5 : congénères



Graphique 6 : non-congénères



Ces graphiques permettent de constater une évolution positive plus marquée chez le groupe expérimental que chez le groupe témoin autant pour les congénères que les non-congénères. Cette évolution s'avère encore plus marquée pour les non-congénères. Le Tableau 14 permettra de vérifier si ces écarts sont statistiquement significatifs.

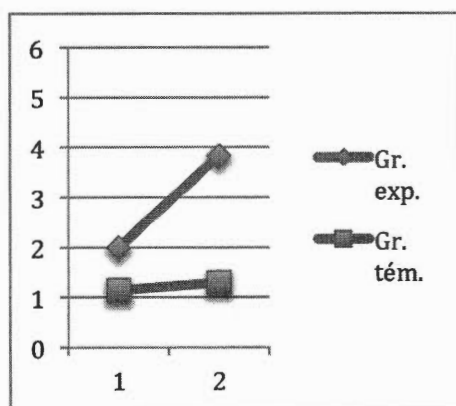
Tableau 14 : Test des rangs signés de Wilcoxon : vocabulaire productif

		Gr.Exp. (n=6)	Gr.Tém. (n=7)
		Posttest-Prétest	Posttest-Prétest
Congénères	Z	-2,032	-1,403
	SIG. asymptotique (bilatérale)	0,042*	0,161
Non- congénères	Z	-2,226	-1.633
	SIG. asymptotique (bilatérale)	0,026*	0,102

* = $p < 0,05$

Les moyennes obtenues par le groupe expérimental ont augmenté de manière significative autant pour les congénères que pour les non-congénères. Bien que des améliorations aient été observées chez les participants du groupe témoin lors des analyses descriptives, la lecture de ce tableau nous révèle que celles-ci ne sont pas significatives. Un enseignement explicite intégrant des réflexions translinguistiques se répercuterait positivement sur l'apprentissage des congénères et des non-congénères, mais se répercuterait davantage sur l'apprentissage des non-congénères.

En ce qui touche le vocabulaire productif, nous avons en plus tenté de vérifier les effets de notre traitement sur la connaissance productive du mot en contexte. Le Graphique 7 donnera un portrait de l'évolution de chacun des groupes entre le prétest et le posttest.



Graphique 7 : vocabulaire en contexte

Ce graphique illustre clairement l'évolution notable du groupe expérimental alors que pour le groupe témoin, l'évolution est à peine perceptible.

Le tableau suivant (Tableau 15) mettra en exergue la valeur statistique des différences obtenues entre le prétest et le posttest pour les deux groupes.

Tableau 15 : Test des rangs signés de Wilcoxon : vocabulaire productif en contexte

		Gr.Exp. (n=6)	Gr.Tém. (n=7)
		Posttest-Prétest	Posttest-Prétest
Mots du traitement <i>Section C</i>	Z Sig.	-2,333	-5,77
	asymptotique (bilatérale)	0,020*	0,564

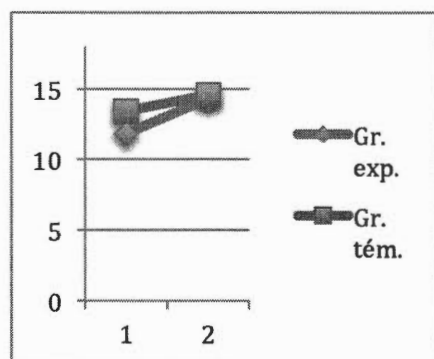
* = $p < 0,05$

On observe, chez le groupe expérimental, une amélioration significative entre le prétest et le posttest alors que chez le groupe témoin aucune valeur n'est statistiquement significative. Ces différences significatives révèlent que le groupe expérimental a bénéficié du traitement et que ce dernier a eu des répercussions positives sur la capacité des participants à utiliser les mots en contexte.

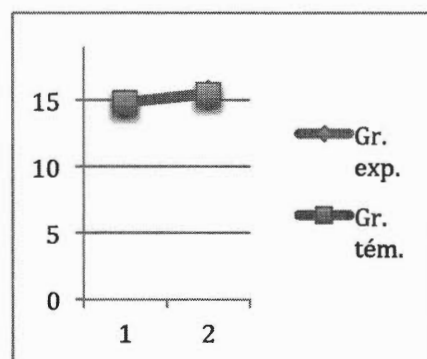
4.1.2.6 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères

Notre première question de recherche tentait aussi de vérifier le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. En ce sens, nous avons comparé les performances au prétest et au posttest de chacun des groupes en ce qui a trait aux congénères du traitement et aux congénères ne faisant pas partie du traitement. Les Graphiques 8 et 9 présenteront visuellement l'évolution de chacun des groupes entre le prétest et le posttest pour ces deux catégories de mots.

Graphique 8 : congénères du traitement



Graphique 9 : congénères pas dans le traitement



L'amélioration observée chez le groupe expérimental pour ce qui est des congénères du traitement s'avère plus marquée que l'amélioration du groupe témoin à cet égard. En ce qui a trait aux congénères qui ne sont pas dans le traitement, on remarque un léger avantage pour le groupe expérimental.

Le Tableau 16 ci-dessous permettra de mettre en lumière la valeur statistiquement significative de ces performances.

Tableau 16 : Test des rangs signés de Wilcoxon

		Gr.Exp. (n=6)	Gr.Tém. (n=7)
		Postest-Prétest	Postest-Prétest
Congénères du traitement <i>Section A</i>	Z	-2.032	-1,403
	SIG. asymptotique (bilatérale)	0,042*	0,161
Congénères pas dans le traitement <i>Section A et D</i>	Z	-1,160	-1,603
	SIG. asymptotique (bilatérale)	0,246	0,288

* = $p < 0,05$

Il appert que la performance du groupe expérimental en ce qui concerne les congénères du traitement a évolué positivement, et ce, de manière significative entre le prétest et le posttest. Cet écart significatif ne s'observe pas chez le groupe témoin. Pour ce qui est des congénères ne faisant pas partie du traitement, ces résultats confirment que les améliorations constatées, lors des analyses descriptives, ne sont aucunement significatives autant chez le groupe expérimental que témoin. Il semblerait donc que notre traitement n'ait pas eu d'effets sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères.

4.2 Deuxième question de recherche

Notre recherche comportait une seconde question de recherche qui tentait de savoir, tout d'abord, comment les apprenants perçoivent le recours de la L1 ou d'autres langues en classe de LE. À cet égard, nous voulions vérifier si le traitement entraînerait un changement dans les perceptions des participants. À cet effet, un questionnaire a été dispensé au début et à la fin du traitement. Des analyses descriptives et inférentielles ont été effectuées pour ce qui est des questions 1 à 13 puisqu'elles étaient graduées sur une échelle de Likert. Les réponses obtenues aux questions 14 à 17, quant à elles, n'ont pas été soumises à de telles analyses puisqu'elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu (verticale et transversale). Nous procéderons alors à une simple description lors de la présentation des résultats obtenus à ces questions.

4.2.1 Analyses descriptives

Le Tableau 17 mettra en lumière les résultats obtenus aux questions 1 à 13 du questionnaire dont le but était de sonder les perceptions des apprenants, d'une part, en ce qui a trait à l'usage de la L1 en classe de langue étrangère et, d'autre part, quant à l'évolution des perceptions de ces derniers face à l'usage exclusif de la LE.

Notre questionnaire comportait huit énoncés faisant valoir l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère. Les participants devaient faire un choix de 1 à 4 (1=en désaccord, 4=fortement en accord). Donc, un total de 32 points pouvait être attribué à ces énoncés. Puis, cinq autres énoncés préconisaient cette fois l'usage exclusif de la langue étrangère. Un maximum de 20 points pouvait être attribué pour cette catégorie d'énoncés. Le Tableau 17 présentera la moyenne des résultats obtenus au prétest et au posttest pour chacun des groupes.

Tableau 17 : Résultats obtenus aux questions 1 à 13 : perceptions des participants

		Gr.Exp. (n=6)		Gr.Tém. (n=7)	
		Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
Énoncés prônant l'usage de la L1	M	18,83	19,00	16,29	16,36
	ÉT	6,52	7,10	2,87	3,54
	Min	11,00	11,00	12,00	12,00
	Max	30,00	30,00	20,00	21,00
Total de 32					
Énoncés prônant l'usage exclusif de la LE	M	18,17	16,50	18,57	18,14
	ÉT	3,13	5,39	1,40	1,77
	Min	12,00	7,00	16,00	15,00
	Max	20,00	20,00	20,00	20,00
Total de 20					

Les résultats au posttest révèlent une légère hausse de la moyenne obtenue pour ce qui est des énoncés prônant l'usage de la langue maternelle. Ce phénomène apparaît autant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Pour ce qui est des énoncés prônant l'usage exclusif de la LE, on remarque plutôt une baisse de la moyenne obtenue chez les deux groupes. Les analyses présentées dans cette section nous permettent de brosser un portrait descriptif des résultats obtenus. Nous ne pouvons toutefois, à la lumière de celles-ci, affirmer que les différences observées entre le prétest et le posttest sont statistiquement significatives et non uniquement attribuables au hasard.

Quatre questions ouvertes ont aussi été posées aux étudiants afin d'en connaître davantage sur leurs perceptions. En premier lieu, nous avons demandé aux étudiants de nommer des avantages (s'ils en perçoivent) à l'utilisation du français en classe d'espagnol (question 14). Parmi les 13 participants, 6 ont mentionné que le français leur était utile pour faciliter leur compréhension face à une difficulté rencontrée. Les 7 autres participants ont répondu que l'usage du français était bénéfique afin de clarifier certaines notions déjà comprises ou pour valider cette compréhension. (Voir toutes les réponses obtenues à cette question en annexe I).

La question 15 visait à connaître quels désavantages les étudiants perçoivent face à l'utilisation du français en classe d'espagnol. Parmi les 13 répondants, 7 d'entre eux affirment que l'utilisation du français en classe d'espagnol peut mener à une dépendance face à notre langue maternelle. Celle-ci peut nous amener à vouloir penser en français et à traduire de façon littérale. De plus, elle peut nous empêcher de fournir les efforts nécessaires à l'apprentissage de l'espagnol. Le manque d'opportunités suffisantes pour se pratiquer en espagnol a été évoqué par 4 participants. Puis, un participant s'est abstenu de répondre alors qu'un dernier a prétendu qu'il ne considère pas que l'usage du français peut nuire à l'apprentissage de l'espagnol (Voir l'ensemble des réponses en annexe J).

La question 16 voulait savoir quels sont les avantages à utiliser d'autres langues connues en classe d'espagnol et quelles sont ces langues. Trois participants ont affirmé qu'il y a plusieurs liens à faire avec l'anglais. Trois autres ont déclaré se référer au portugais en raison des nombreuses similitudes avec l'espagnol. Deux participants prétendent qu'ils se tournent vers l'italien alors qu'un seul a mentionné qu'il s'appuie sur l'arabe. Une étudiante a avoué qu'elle n'utilise aucune autre langue bien qu'elle considère que les comparaisons avec d'autres langues romanes puissent être pertinentes. Les trois autres participants ont répondu qu'ils n'utilisaient aucune autre langue.

Parmi les désavantages perçus en regard de l'utilisation d'autres langues (question 17), on mentionne à deux reprises que les comparaisons avec l'italien peuvent être confondantes. En ce sens, le portugais est mentionné par un répondant. Sans nommer de langue précise, deux étudiants affirment que l'utilisation d'autres langues peut provoquer de la confusion et trois autres identifient les mêmes désavantages qu'à la question 16 (les désavantages à utiliser le français) soit de moins nombreuses opportunités à réfléchir en espagnol.

Le Tableau 18 offrira une synthèse des réponses obtenues aux questions 14 à 17 afin de faire ressortir plus clairement les perceptions des étudiants quant aux avantages et désavantages à utiliser la L1 ou d'autres langues en classe d'espagnol.

Tableau 18 : Synthèse des réponses obtenues aux questions 14 à 17

	<i>Avantages (Q14)</i>	<i>Désavantages (Q15)</i>
Utilisation du français en classe d'espagnol	-Faciliter la compréhension face à une difficulté rencontrée (6x). - Clarifier certaines notions déjà comprises ou pour valider cette compréhension (7x).	-Amener à penser en français et ne pas fournir les efforts nécessaires en espagnol (7x) -Réduire les opportunités pour se pratiquer en espagnol (4x).
	<i>Avantages (Q16)</i>	<i>Désavantages (Q17)</i>
Utilisation d'autres langues en classe d'espagnol	Liens pertinents à faire avec : - l'anglais (3x) - le portugais (3x) - l'italien (2x) - l'arabe (1x)	- Confusion avec : - l'italien (2x) - le portugais (1x) - Provoquer de la confusion (sans mentionner de langue précise) (2x) - Réduire les opportunités pour réfléchir en espagnol (3x).

4.2.2 Analyses inférentielles

Les résultats obtenus aux questions 1 à 13 de notre questionnaire sur les perceptions ont été soumis à une analyse inférentielle nous permettant de savoir si celles-ci ont évolué de manière statistiquement significative avant et après le traitement. Le Tableau 19 rendra compte de cette évolution pour chacun des groupes.

Tableau 19 : Test des rangs signés de Wilcoxon : perception des apprenants

		Gr.Exp	Gr.Tém.
		Postest-Prétest	Postest-Prétest
Énoncés prônant l'usage de la L1	Z Sig. asymptotique (bilatérale)	-0,272	-0,135
		0,785	0,892
Énoncés prônant l'usage exclusif de la LE	Z Sig. asymptotique (bilatérale)	-0,447	-0,184
		0,655	0,854

* = $p < 0,05$

Aucun écart significatif n'apparaît entre le prétest et le posttest aussi bien pour les énoncés prônant l'usage de la langue maternelle que pour les énoncés prônant l'usage de la langue étrangère. Cette observation s'applique autant pour le groupe expérimental que témoin.

4.3 Réponses aux questions de recherche

Cette section permettra de mettre en lien les résultats décrits lors de la présentation des analyses statistiques descriptives et des analyses statistiques inférentielles avec nos deux questions de recherche.

4.3.1. Première question de recherche (volet quantitatif)

Notre première question de recherche tentait de mesurer, de manière quantitative, les effets de notre traitement sur le développement du vocabulaire réceptif et productif, sur la connaissance des congénères et des non-congénères ainsi que sur le transfert de stratégies d'apprentissage des congénères. Notre première question de recherche était la suivante :

Laquelle des approches pédagogiques soit un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques versus un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire par des activités de compréhension de lecture donne de meilleurs résultats :

- sur le développement du vocabulaire réceptif et productif ?

-sur la connaissance des congénères et des non-congénères ?

- sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères ?

4.3.1.1 Vocabulaire réceptif

En ce qui concerne le vocabulaire réceptif, nous observons que les participants ayant reçu un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques se sont statistiquement améliorés entre le prétest et le posttest (tel que révélé par le test des rangs signés de Wilcoxon) alors que l'amélioration observée chez le groupe témoin n'avait pas de valeur statistiquement significative. Aussi, alors que la performance des participants au prétest était comparable pour toutes les sections du test, il appert qu'au posttest le groupe expérimental a significativement mieux performé que le groupe témoin pour la mesure du vocabulaire réceptif (tel que révélé par le test de U de Mann-Whitney)

En somme, un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques aurait de meilleurs résultats sur le vocabulaire réceptif autant sur l'apprentissage des congénères que des non-congénères, qu'un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire.

4.3.1.2 Vocabulaire productif

À la lumière des résultats obtenus au test des rangs signés de Wilcoxon, les participants du groupe expérimental ont fait des progrès significatifs entre le prétest et le posttest autant sur le plan de la connaissance productive du sens que de la connaissance productive de la forme. Le groupe témoin, pour sa part, a évolué de manière statistiquement positive seulement sur le plan de la connaissance du sens alors que la connaissance de la forme n'a pas évolué de manière significative. Un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques serait bénéfique sur la connaissance productive de la forme alors qu'un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire n'aurait pas de telles répercussions.

En ce qui concerne la connaissance productive des congénères et des non-congénères, le groupe expérimental fait preuve d'une amélioration significative entre le prétest et

le posttest pour les deux catégories de mots alors que l'amélioration observée chez le groupe témoin ne s'avère en aucun cas significative (en regard des résultats obtenus au test des rangs signés de Wilcoxon). Un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques se répercuterait positivement autant sur la connaissance productive des congénères que des non-congénères alors qu'un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire n'aurait pas un tel effet.

En ce qui touche le vocabulaire productif en contexte, les analyses inférentielles rendent compte d'une évolution statistiquement positive entre le prétest et le posttest chez le groupe expérimental alors que les performances observées chez le groupe témoin ne le sont pas (tel que mis en lumière par le test des rangs signés de Wilcoxon). Considérant que la performance des participants au prétest était comparable pour toutes les sections du test, il appert qu'au posttest le groupe expérimental a significativement mieux performé que le groupe témoin pour la mesure du vocabulaire productif en contexte (tel que révélé par le test de U de Mann-Whitney).

Il semblerait donc qu'un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques aurait de meilleurs résultats sur le développement du vocabulaire productif en contexte qu'un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire .

4.3.1.3 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères

L'évolution statistiquement significative pour les congénères faisant partie du traitement nous amène à considérer que les participants du groupe expérimental auraient davantage profité de l'enseignement explicite des mots du traitement que de l'enseignement explicite des règles de correspondance interlexicale visant le transfert des stratégies d'apprentissage. De plus, l'absence d'amélioration significative pour les congénères ne faisant pas partie du traitement ne nous permet pas de conclure que

notre traitement donne nécessairement de meilleurs résultats qu'un enseignement visant un apprentissage incident pour ce qui est du transfert des stratégies.

4.3.2 Deuxième question de recherche (volet qualitatif)

Notre deuxième question de recherche était la suivante :

-Comment les apprenants perçoivent-ils le recours à la L1 ou à d'autres langues connues en classe de LE ?

-Comment utilisent-ils la L1 ou d'autres langues connues en classe de LE?

À la lumière des réponses obtenues aux questions 14 à 17 de notre questionnaire, nous pouvons déclarer que les 13 participants perçoivent l'usage du français et d'autres langues connues comme un outil pertinent pouvant venir faciliter et éclairer leur compréhension. Néanmoins, selon 11 d'entre eux, cet usage ne doit pas réduire le temps dédié à la mise en pratique de la langue cible.

Les analyses inférentielles menées à partir des réponses obtenues aux questions 1 à 13 de notre questionnaire sur les perceptions n'ont pu révéler des différences significatives entre le prétest et le posttest, il nous est alors impossible de prétendre un changement dans les perceptions des participants du groupe expérimental suite au traitement.

Ce chapitre nous a permis de présenter, de façon détaillée, les résultats obtenus au test de vocabulaire visant à mesurer l'évolution du vocabulaire réceptif, du vocabulaire productif, de l'apprentissage des congénères et des non-congénères et du transfert des stratégies d'apprentissage des congénères entre le temps 1 et le temps 2 (notre première question de recherche). Les analyses descriptives furent présentées, tout d'abord, pour rendre compte des moyennes et des écarts-types obtenus. Puis, les analyses inférentielles ont permis de savoir si les écarts entre le prétest et le posttest

étaient significatifs pour chacun des groupes pris isolément ainsi qu'en comparant les deux groupes. Nous avons procédé de la même façon pour ce qui est de la seconde question de recherche laquelle s'intéressait à l'évolution des perceptions des apprenants.

Nous procéderons, dans le chapitre suivant, à la mise en relation de ces résultats et ceux relatés dans les études présentées au sein de notre cadre théorique

CHAPITRE V DISCUSSION

Le chapitre précédent a fait état des résultats obtenus sur le plan quantitatif ainsi que sur le plan qualitatif. Ce chapitre établira des ponts entre ces mêmes résultats et ceux mis en exergue dans notre cadre théorique. Notre analyse des résultats sera présentée de la même façon que la présentation des résultats, c'est-à-dire que nous procéderons de manière systématique en faisant ressortir des liens pour chacune de nos questions de recherche. Les analyses des résultats concernant notre volet quantitatif, c'est-à-dire notre première question de recherche, débiterons ce chapitre (5.1). L'analyse se rapportant à notre volet qualitatif (notre seconde question de recherche) sera présentée par la suite (5.2). Nous exposerons finalement les limites de notre étude (5.3) et ses implications pédagogiques (5.4) pour terminer avec les pistes de recherches futures (5.5).

5.1 Première question de recherche (volet quantitatif)

Notre première question de recherche était la suivante :

Laquelle des approches pédagogiques soit un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques versus un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire par des activités de compréhension de lecture donne de meilleurs résultats :

- *sur le développement du vocabulaire réceptif et productif ?*
- *sur la connaissance des congénères et des non-congénères ?*
- *sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères ?*

À la lumière des résultats obtenus, il semblerait qu'un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques donnerait de meilleurs résultats qu'un

enseignement visant un apprentissage incident autant sur le plan du vocabulaire réceptif que productif ainsi que sur la connaissance des congénères et des non-congénères. Néanmoins, ce type d'enseignement ne donne pas nécessairement de meilleurs résultats en ce qui concerne le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. Nous procèderons, tout d'abord, à l'interprétation des résultats obtenus en ce qui a trait au vocabulaire réceptif.

5.1.1. Vocabulaire réceptif

Un enseignement explicite incluant des réflexions translinguistiques aurait eu un effet positif sur le développement du vocabulaire réceptif chez le groupe expérimental si l'on compare celui-ci à lui-même (écart statistiquement significatif entre le prétest et le posttest obtenu au test des rangs signés de Wilcoxon), mais également en comparaison avec le groupe témoin (écart statistiquement significatif entre le prétest et le posttest obtenu au test de U de Mann-Whitney). Cette amélioration significative sur le plan du vocabulaire réceptif toucherait autant les congénères que les non-congénères.

5.1.1.1 Connaissance réceptive des congénères

Les retombées d'une telle approche ont été observées par Tréville (1996), Otwinowska-Kasztelanic (2000) et Tonzar, Lotto et Job (2009) qui stipulent qu'une meilleure capacité à identifier les congénères aurait un impact positif sur le développement du vocabulaire réceptif (autant en ce qui concerne les congénères que les non-congénères).

Lors du traitement, les participants du groupe expérimental ont été amenés à repérer les congénères pendant une tâche de lecture. En identifiant ces derniers, les apprenants se sont penchés sur leurs caractéristiques morphologiques s'apparentant aux mots du français. En amenant les apprenants à utiliser les congénères comme indices permettant la découverte des mots inconnus, ceux-ci se sont penchés sur leurs

caractéristiques sémantiques et syntaxiques. Ces résultats rejoignent ceux de Tréville (1996) qui a observé que l'analyse des caractéristiques morphologiques, sémantiques et syntaxiques des congénères et se répercute positivement sur le vocabulaire réceptif des apprenants.

La pertinence des réflexions métalinguistiques sur l'apprentissage des congénères a été observée dans le cadre de cette étude. Par le biais d'une discussion en plénière, les apprenants se sont attardés aux indices visuels et sémantiques fournis par les congénères dans l'identification des mots inconnus. Notre étude vient appuyer les dires de Tréville (1996) et White et Horst (2012) voulant que les réflexions métalinguistiques soient profitables au développement de la connaissance réceptive des congénères.

Ce temps consacré à l'observation des congénères et l'utilisation de ceux-ci pour la découverte sémantique des mots nouveaux aurait favorisé l'apprentissage des non-congénères pour lesquels nous constatons également une meilleure performance.

5.1.1.2 Connaissance réceptive des non-congénères

Nous avons, lors du traitement, amené les participants à identifier les mots qui échappaient à leur compréhension ainsi que ceux qui semblaient, pour eux, plus ardues à apprendre. Les mots identifiés par les apprenants étaient principalement des non-congénères. À la suite de ce travail d'identification, une discussion en plénière a été menée pour tenter de découvrir le sens de ces mots en s'appuyant sur le sens des mots s'apparentant au français dans la phrase ou en faisant des rapprochements avec d'autres langues connues de l'apprenant. Certains, par exemple, ont déclaré que le mot *extendida* en espagnol semblait plus facile à mémoriser en faisant le lien avec le mot *extended* en anglais. L'identification consciente des mots nouveaux ainsi que les réflexions translinguistiques par des associations visuelles et sémantiques avec d'autres mots connus s'avèrent des stratégies d'apprentissage propices au

développement du vocabulaire réceptif (Mizumoto et Takeuchi, 2009). De plus, cette activité les a poussés à s'attarder plus longuement à la forme et au sens des non-congénères ce qui serait profitable à leur apprentissage (Dias, 2015).

Quant aux performances livrées par le groupe témoin, celles-ci nous permettent d'affirmer que l'efficacité d'un enseignement visant un apprentissage incident est moindre que celle de l'enseignement explicite combiné à des réflexions de nature translinguistique dans le développement du vocabulaire réceptif. À la suite de la lecture des textes en grand groupe, les apprenants du groupe témoin ont répondu, à l'oral et en dyades, aux questions de compréhension et ont exprimé leurs opinions en regard des idées exprimées dans le texte. Sur le plan lexical, ils étaient invités à poser des questions sur les mots qui échappaient à leur compréhension et des explications en espagnol leur étaient fournies par l'enseignante. Somme toute, cette activité a exigé de leur part de se centrer sur le sens des mots, sur le sens des questions et sur le sens général du texte. Cette réalité a probablement poussé les apprenants à moins se préoccuper de la forme du message, puisque devant une surabondance de données, le sens du message devient la priorité (Van Patten, 1985).

De plus, lors des activités de lecture et de discussion en dyades les participants du groupe témoin ont travaillé essentiellement à l'oral. Ils n'ont pas été amenés à surligner les mots inconnus et à écrire ensuite les mots correspondants en français. L'usage de l'écrit aurait été profitable dans leur apprentissage du vocabulaire, puisque tel que l'affirme Dias (2015), la prise de notes représente une stratégie d'apprentissage efficace qu'il convient de considérer dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère.

Outre le développement du vocabulaire réceptif, celui du vocabulaire productif a évolué de manière positive chez le groupe expérimental au terme de notre

intervention. La section suivante (5.1.2) fera état des analyses liées aux résultats observés en ce sens.

5.1.2. Vocabulaire productif

5.1.2.1 Connaissance productive de la forme

Les meilleures performances du groupe expérimental au posttest en comparaison au prétest (amélioration significative du groupe expérimental révélée par le test des rangs signés de Wilcoxon) en ce qui touche la connaissance productive de la forme, nous amène à penser qu'un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques amènerait les apprenants à acquérir des aspects de la connaissance d'un mot plus complexes que ne le permettrait un enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire.

La connaissance productive d'un mot témoigne d'une connaissance plus ardue à développer que la connaissance réceptive qui, elle, se limite à une reconnaissance passive de la forme et du sens y étant associé. La connaissance productive nécessite d'aller puiser dans son répertoire des connaissances permettant de procéder à une association du sens, voulant être exprimé, à la forme appropriée (Henriksen, 1999; Nation, 2001). Puis, la connaissance de la forme serait plus complexe à développer, puisqu'elle implique la mémorisation de la représentation auditive et visuelle du mot (Nation, 2001). La connaissance du sens, de son côté, s'avère facilitée par la connaissance du concept déjà présente habituellement dans la L1 alors que la connaissance de la forme exigera plus d'effort sur le plan cognitif (Nation, 2001).

Les activités vécues par les participants du groupe expérimental ont rendu possible le développement de ces connaissances plus complexes en poussant ces derniers à entreprendre un travail d'analyse sur les mots. Les activités de repérage des congénères, d'identification des mots inconnus et la découverte de leur sens, les activités de traduction et de transferts lexicaux ont amené les participants à considérer

les mots comme des objets d'étude et à clarifier leur lien forme-sens. Aux dires de Otwinowska-Kasztelanic (2000) et de Dias (2015), ce travail conscient fait sur les mots contribue positivement au développement du vocabulaire productif. Les activités de traduction ont également permis de clarifier la connexion forme-sens et ont favorisé l'accès lexical lors des tâches de production. En effet, tel que stipulé par Nation (2001), ce type d'activité amène l'apprenant à mieux intégrer la forme visuelle et auditive du mot ainsi que son sens contribuant à la mémorisation et favorisant, par le fait même, l'accès lexical.

Cette meilleure connaissance productive de la forme, observée chez le groupe expérimental, concerne autant les congénères que les non-congénères alors que cette amélioration n'est pas observée chez les participants du groupe témoin.

5.1.2.1.1 Congénères et les non-congénères

Puisqu'une entrée lexicale serait déjà existante en L1, les congénères seraient, pour cette raison, plus facile à apprendre que les non-congénères. La mémorisation des congénères peut s'appuyer sur cette entrée lexicale déjà présente en L1 qu'il suffit de modifier (Tonzor, Lotto et Job, 2009). Face à cette réalité, nous pourrions croire, à tort, qu'un enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire représenterait une méthode à privilégier dans le développement de la connaissance productive de ces mots, puisque la simple rencontre des congénères en contexte pourrait suffire à leur acquisition. Pourtant, les similitudes des congénères avec les mots de la L1 peuvent mener l'apprenant à émettre des hypothèses erronées, puisque l'apprenant en quête de sens sera tenté de coller le sens du mot de la langue cible au sens du mot connu dans sa L1 (Laufer, 1989). Un tel type d'enseignement risque trop souvent de donner lieu à de mauvaises interprétations de sens (Dabène, 1996), puisque selon Laufer (1989), l'apprenant aurait tendance à se fier seulement aux indices lexicaux aux dépens de la prise en compte des indices syntaxiques. Dans le cadre de notre étude, les participants du groupe expérimental se sont penchés non seulement sur les

indices lexicaux (caractéristiques morphologiques s'apparentant à la L1), mais également sur leurs indices syntaxiques permettant de les intégrer harmonieusement au sein d'un texte pour en clarifier le sens. Puis, la discussion en plénière, mettant de l'avant des réflexions translinguistiques, a permis de dissiper les confusions de sens pouvant persister malgré le travail d'analyse effectué en amont. Notre étude vient donc démontrer qu'un enseignement explicite des congénères combiné à des réflexions translinguistiques offre de meilleures conditions d'apprentissage des congénères que ne le permet un enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire.

Bien que les non-congénères soient d'emblée plus difficiles à apprendre que les congénères considérant qu'une toute nouvelle entrée lexicale nécessite d'être créée (Tonzor, Lotto et Job, 2009), il est intéressant de constater que notre dispositif didactique a eu également un impact positif sur l'apprentissage de cette catégorie de mots. Les activités de traduction, insérées dans le cadre de notre dispositif, ont également favorisé l'apprentissage des non-congénères. En tant qu'activités exigeantes sur le plan cognitif, les activités de traduction s'imprègnent davantage dans la mémoire que les activités centrées sur la communication (Laufer et Girsai, 2008). Les activités de traduction, puisqu'elles consistaient en des activités de production contrôlée ont permis une évolution des compétences lexicales sur le plan du vocabulaire productif (Swain 1985 ; Swain et Lapkin, 1995). Étant soumis à des contraintes très précises, ce type de tâche oblige l'apprenant à centrer son attention sur la forme des mots inconnus (Laufer et Girsai, 2008).

Cet avantage d'un enseignement explicite du vocabulaire combiné à des réflexions translinguistiques sur la connaissance productive des congénères et des non-congénères s'observe seulement sur le plan de la forme. La connaissance productive du sens a évolué positivement, et ce, de manière statistiquement significative autant

chez le groupe expérimental que chez le groupe témoin (résultats observés au test des rangs signés de Wilcoxon).

5.1.2.1 Connaissance productive du sens

Les améliorations significatives en ce qui touche la connaissance productive du sens chez le groupe témoin peuvent s'expliquer par le output produit dans le cadre d'une approche davantage centrée sur le sens. Les participants du groupe témoin devaient, à la suite de la lecture du texte, répondre en dyades aux questions de compréhension et manifester, au besoin, leur incompréhension face au sens d'un mot ou de plusieurs mots. En répondant aux questions, les participants ont dû retourner au texte pour réutiliser le vocabulaire nécessaire permettant de répondre adéquatement aux questions de compréhension. Ces activités de compréhension de lecture aurait eu un impact sur le développement de la connaissance productive du sens. Ces résultats rejoignent les assertions de Long (1991) qui prétend que, lors d'une telle approche (de type FonF), les apprenants dirigent leur attention vers des structures langagières tout en étant plongés dans des activités de communication authentique. Dans le cadre de telles activités, Long (1991) mentionne que la compréhension des éléments linguistiques devient importante, puisqu'elles sont primordiales à la réalisation de l'activité.

Quant aux participants du groupe expérimental, les activités vécues lors du traitement, notamment les activités de réflexions métalexicales et translinguistiques, les ont amenés à se pencher davantage sur le sens. L'enseignement explicite du vocabulaire combinant des réflexions translinguistiques permet, à la fois, de situer le mot dans un contexte authentique et d'en découvrir le sens, mais aussi d'en étudier les diverses facettes afin d'acquérir une meilleure connaissance de ce dernier autant sur le plan de la forme que du sens. La manipulation consciente des aspects morphologique, syntaxique et sémantique des mots aurait un effet particulièrement bénéfique sur la compréhension des nouveaux mots ainsi que sur l'accès lexical lors

d'activités de production (Nation, 2001 ; Morin, 2006 ; Mizumoto et Takeuchi, 2009 ; Bornay, 2011).

D'ailleurs, l'étude formelle des mots, intégrés à l'intérieur d'un texte par un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques a également eu des retombées positives sur la capacité des participants du groupe expérimental à utiliser ces mêmes mots dans des situations de production de phrases.

5.1.2.3 Vocabulaire productif en contexte

Un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques donnerait aussi de meilleurs résultats sur le développement du vocabulaire productif en contexte. Les étudiants du groupe expérimental ont offert une performance significativement plus élevée lors du posttest que lors du prétest (écart statistiquement significatif obtenu au test des rangs signés de Wilcoxon) ainsi qu'en comparaison avec les performances livrées par le groupe témoin au posttest (tel que révélé par les résultats obtenus au test de U de Mann-Whitney).

Notre traitement a permis aux participants de se pencher sur les facettes morphologique, syntaxique et sémantique du mot grâce à des activités de lecture. Aux dires de Grossmann (2011) la lecture constituerait un élément clé dans le développement lexical. La connaissance juste et nuancée d'un mot ainsi que son utilisation adéquate ne s'avèrent pas exclusivement tributaire de la simple connaissance du sens premier d'un mot (Nation, 2001). Il importe à l'apprenant de découvrir ses dimensions lexico-syntaxiques et discursives pour l'utiliser à bon escient (Grossmann, 2011). Notre étude a permis aux participants du groupe expérimental de découvrir ces diverses facettes par le repérage des congénères et la découverte de mots nouveaux au fil de la lecture d'un texte. Le travail effectué en dyades et les discussions en plénière ont permis des moments réservés spécifiquement à des réflexions dont les mots nouveaux représentaient l'objet d'étude.

Les conclusions de notre étude rejoignent les conclusions de Web (2005) qui prétend que l'étude des mots, par le biais des activités de lecture, serait profitable à la découverte de leurs fonctions syntaxiques et grammaticales. Les résultats de notre étude font également écho aux assertions de Swain (1998) ayant observé que, suite à des réflexions métalinguistiques, les apprenants font preuve d'une utilisation plus juste des structures de la langue cible dans leurs productions langagières subséquentes.

Quant aux résultats dont a fait preuve le groupe témoin, ceux-ci ne révèlent aucune amélioration significative sur le plan du vocabulaire en contexte. Ces résultats se rallient aux assertions de Grossmann (2011) qui stipule que le développement des connaissances lexicales à partir de textes authentiques présente tout de même des limites. Sans consacrer du temps, de manière systématique, à l'analyse des mots rencontrés, l'apprentissage de ces derniers demeure hasardeux (Nation, 2001; Grossmann, 2011). Bien que la lecture d'un texte permette la rencontre d'un mot dans son environnement lexical, l'apprenant, centré sur la construction de sens, aura plutôt tendance à reléguer aux oubliettes les aspects concernant la structure du message (telles que les fonctions syntaxiques des mots). Il appert donc que, dans le cadre d'un enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire, des moments devraient être systématiquement prévus pour un travail d'analyse des mots rencontrés lors de lectures de textes authentiques.

5.1.3 Transfert des stratégies d'apprentissage des congénères

Notre étude nous permet de mettre en lumière le fait qu'un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques ne donne pas de meilleurs résultats quant au transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. Les performances obtenues pour les congénères ne faisant pas partie du traitement n'ont pas évolué suite aux activités du traitement. Il semblerait toutefois que notre traitement ait produit des résultats positifs en ce qui a trait aux congénères du traitement. Il

convient néanmoins d'interpréter ces résultats avec précaution, puisqu'au départ le prétest indiquait une meilleure connaissance des congénères ne faisant pas partie du traitement (82%) alors que la connaissance des congénères faisant partie du traitement faisait piètre figure avec une note de 66%. Un écart de 4% apparaît entre le prétest (82%) et le posttest (86%) pour les congénères ne faisant pas partie du traitement alors qu'un écart de 14% se dessine entre les deux tests pour les congénères faisant partie du traitement. Une opportunité plus grande de progresser s'offrait dès le départ pour ce qui est des congénères faisant partie du traitement.

Par ailleurs, puisque notre traitement a eu un effet positif statistiquement significatif sur la connaissance productive des congénères faisant partie du traitement, nous croyons qu'un enseignement explicite serait pertinent autant pour les congénères que les non-congénères. Cette réflexion fait écho aux dires de Dabène (1996) qui fait valoir la l'importance d'un enseignement explicite des congénères puisque le transfert des connaissances entre deux systèmes langagiers (bien qu'ils soient apparentés) ne s'effectue pas d'emblée chez les apprenants.

Somme toute, considérant que le groupe expérimental et le groupe témoin ont offert des performances équivalentes au prétest (tel que démontré par le test de U de Mann-Whitney) et que les progrès réalisés au posttest par le groupe expérimental s'avèrent statistiquement significatifs (tel que révélé par le test de U de Mann-Whitney), il semblerait qu'un enseignement explicite combiné à des réflexions translinguistiques aurait de meilleurs résultats qu'un enseignement visant un apprentissage incident du vocabulaire en ce qui a trait :

- 1- au développement du vocabulaire réceptif autant en ce qui concerne les congénères que les non-congénères ;
- 2- au développement du vocabulaire productif pour ce qui est de la connaissance de la forme des congénères et des non-congénères ;
- 3-au développement du vocabulaire productif en contexte

5.2 Deuxième question de recherche (volet qualitatif)

Nous voulions savoir, par le biais de cette recherche, comment les apprenants de niveau intermédiaire perçoivent le recours à la L1 ou à d'autres langues connues en classe de LE. Tout d'abord, les résultats obtenus révèlent que les 13 participants perçoivent le recours à la L1 comme pouvant être utile soit pour faciliter leur compréhension lorsqu'ils se retrouvent face à une difficulté (6 d'entre eux) ou pour clarifier leur compréhension (7 d'entre eux). Nos résultats s'harmonisent avec ceux de Rolin-Ianziti et Varshney (2008) qui ont, à leur tour, recueilli les perceptions des apprenants de niveau intermédiaire. Leur étude fait ressortir le rôle judicieux attribué à la L1 par les apprenants dans l'atteinte d'une compréhension claire des structures de la langue cible.

En contrepartie, les participants ont affirmé percevoir l'usage de la L1 comme étant risqué à certains égards. Cet usage pourrait les amener à vouloir trop penser en français et à adopter une attitude passive face au traitement des structures de la langue cible. Il y aurait également un danger que l'utilisation de la L1 réduise le temps alloué à la pratique de la langue étrangère. Ces affirmations correspondent aux résultats relevés par Rolin-Ianziti et Varshney (2008) qui démontraient que les étudiants de niveau intermédiaire voient un risque à une telle utilisation, puisque celle-ci pourrait mener à une certaine paresse intellectuelle.

En ce qui touche le recours à d'autres langues connues, 9 participants ont déclaré voir des avantages à établir des ponts avec d'autres langues. L'anglais (3x) et le portugais (3x) sont les plus souvent nommés. L'italien est mentionné à deux reprises en raison de plusieurs ressemblances avec l'espagnol puis l'arabe est rapporté une seule fois. Finalement, sans indiquer une langue précise, une étudiante prétend que de nombreux ponts peuvent être établis entre l'espagnol et les langues romanes. Le recours à d'autres langues que le français semble donc être une avenue envisagée par 9 des 13 participants. Cette réalité rejoint les affirmations de Varshney (2008) et Centeno-

Cortés et Jiménez (2004) voulant que le répertoire langagier de l'apprenant (sa L1 ou les autres langues qu'il connaît) représente un élément clé dans la construction de sens effectuée par l'apprenant intermédiaire. Néanmoins, cette stratégie ne doit pas nuire à une utilisation suffisante de la langue cible.

5.3 Limites

5.3.1 Limites liées au traitement

Plusieurs limites sur le plan méthodologique nous obligent à interpréter ces résultats avec précaution. Nous n'avons pu contrer l'effet de l'expérimentateur comme nous l'avions planifié dès le départ. Les interventions menées auprès du groupe expérimental par une autre personne que l'enseignante ont pu entraîner les participants à vouloir plaire et à fournir plus d'efforts lors du posttest qu'ils ne l'auraient fait normalement (Gaudrey 2011). À l'inverse, cette mesure a pu décourager les participants du groupe témoin les amenant à effectuer le posttest à la hâte ayant le sentiment d'avoir été exclu de l'étude (Gaudreau, 2011). D'ailleurs, nous avons observé, lors de la passation, que deux participants du groupe témoin se sont précipités à répondre faisant preuve d'une performance moindre qu'au posttest et que deux autres ont obtenu exactement le même résultat qu'au posttest. La période allouée à la passation du posttest a pu, elle aussi, être une cause supplémentaire d'un manque de motivation chez les participants du groupe témoin. Le posttest s'est déroulé lors du dernier 30 minutes du cours soit de 16h30 à 17h. Étant conscients qu'ils n'ont pas fait partie de l'expérimentation, les participants du groupe témoin ont peut-être considéré qu'il était vain de fournir des efforts pendant ce dernier 30 minutes du cours. Mis à part les difficultés rencontrées lors de la passation du posttest, l'absence d'un posttest différé ne nous permet pas de savoir si notre traitement a eu des effets sur la rétention des apprentissages effectués par les participants du groupe expérimental.

D'autres limites ont été observées quant aux éléments lexicaux ciblés dans le cadre de notre traitement. Nous avons ciblé les mots faisant partie du matériel pédagogique déjà utilisé en classe. Par contre, nous n'avons pas vérifié si ces mots font partie des mots les plus fréquents qui, selon Nation (2001), représenteraient presque 80% des mots d'un texte. Nation (2001) prétend que l'apprentissage de ces mots devrait être priorisé en contexte de langue seconde ou étrangère. S'ajoute à cela, les mots faisant partie du domaine académique qui couvrent approximativement 10% d'un texte. Un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques devrait, en premier lieu, cibler ces mots tout en s'harmonisant au niveau des apprenants. Avant de faire vivre aux apprenants des activités en ce sens, il importe de les informer sur les caractéristiques des mots sélectionnés et sur les raisons pour lesquelles des comparaisons avec leur L1 ou d'autres langues connues seront effectuées. Ainsi, les étudiants en comprendront mieux la pertinence et auront moins l'impression que le temps alloué à l'utilisation de la langue étrangère s'en trouve diminué.

Puis, notre dispositif didactique comportait des limites qu'il importe de mentionner. Un dispositif didactif d'enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques devraient pouvoir permettre à l'apprenant de rencontrer le même mot dans plusieurs contextes différents. Tel que mentionné par Lopez-Jiménez (2010), un traitement en profondeur du mot ciblé requiert une variété de situations d'apprentissage allant de la reconnaissance dans un texte écrit à l'utilisation de ce dernier en production de textes. La découverte de la polysémie, des synonymes, des antonymes, des cooccurrences et des collocations d'un mot représentent des facettes de la connaissance d'un mot à considérer dans la planification d'un tel enseignement (Nation, 2001; Webb, 2005). Le peu de temps dont nous disposions pour effectuer notre collecte de données ne nous a pas permis d'exploiter la polysémie, la synonymie, l'antonymie, les cooccurrences et les collocations qui représentent des facettes incontournables à considérer dans l'enseignement du vocabulaire.

Nous souhaitons nous intéresser aux comparaisons effectuées avec la L1, mais également aux comparaisons avec les autres langues connues des apprenants. Lors des discussions en plénière, les apprenants ont dû réfléchir aux autres langues connues pouvant les aider à apprendre ces nouveaux mots. Quelques comparaisons avec l'anglais furent effectuées. Le peu de temps ayant été alloué à notre traitement ne nous a pas permis d'aller en profondeur et nous avons dû précipiter la discussion. Bien que notre questionnaire sociodémographique ait identifié quelles autres langues sont utilisées et connues par les apprenants, cet instrument s'est limité à recueillir des pratiques déclarées et ne nous permet pas de savoir quelle utilisation réelle ils en font.

5.3.2 Limites liées à l'instrument de mesure

En ce qui touche le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères, notre étude n'a pas permis de mesurer la connaissance réceptive des congénères ne faisant pas partie du traitement. Notre instrument s'est limité à évaluer la connaissance productive de ces derniers. La mesure de la connaissance réceptive aurait peut-être révélé une amélioration pour cette catégorie de mots, puisque tel qu'observé par White et Horst (2012), les activités de réflexions métalinguistiques dans lesquelles les apprenants doivent se pencher sur les aspects morphologiques et sémantiques des congénères permettent, par la suite, une meilleure capacité à reconnaître de nouveaux congénères dans d'autres contextes. De plus, tel que stipulé par Webb (2005), la connaissance réceptive d'un mot témoigne de la connaissance du sens d'un mot et de la capacité à reconnaître sa forme écrite ou orale.

Bien que notre instrument de mesure ait tenu compte de la connaissance de la forme et du sens, les tests mesurant la connaissance d'un mot ne devraient pas se restreindre à mesurer ces deux aspects (Webb, 2005). La *section C* a voulu mesurer le vocabulaire productif en contexte et a considéré, par le fait même, la connaissance de la forme et du sens, mais aussi la connaissance des fonctions syntaxiques. Cette section permettait de mesurer la connaissance des fonctions syntaxiques de seulement

trois mots sur un total de 63 mots. Cet instrument de mesure n'offre pas un portrait représentatif de ce type de connaissance. Par ailleurs, en testant la production libre, ces deux sections ne peuvent rendre compte de la connaissance des associations syntagmatiques (les cooccurrences) et les associations paradigmiques (les synonymes, les antonymes et les hyperonymes), puisque ce type de test permet au participant de choisir des mots qu'il connaît déjà et de structurer des phrases selon des créneaux dans lesquels il se sent déjà compétent.

Une autre limite a été observée quant à notre instrument de mesure, notamment en ce qui a trait à notre procédure de contrebalancement. Nous voulions prendre en considération le biais de l'effet de l'instrument de mesure en modifiant l'ordre de nos différentes sections. Mackay et Gass (2005) suggèrent de contrer l'effet de l'instrument de mesure en planifiant la permutation des diverses séquences composant le test. Nous aurions dû distribuer autant la version A que la version B de notre instrument de mesure parmi le groupe expérimental et le groupe témoin, et ce, à la fois lors du prétest que lors du posttest. Nous avons plutôt distribué la version A au groupe expérimental et la version B au groupe témoin lors du prétest alors que la version B a été distribuée au groupe expérimental et la version A au groupe témoin lors du posttest. Ainsi, l'effet lié à l'ordre de passation des tests n'a pu être contrôlé.

5.4 Implications pédagogiques

Les activités de notre traitement semblent avoir eu un effet positif autant sur le développement du vocabulaire réceptif que productif. À la lumière de cette étude, il apparaît qu'en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, le fait de réserver du temps en classe pour des activités d'identification des mots inconnus et des congénères dans un texte, de réflexions translinguistiques et de traduction favorisent le développement du vocabulaire réceptif et productif autant des congénères que des non-congénères. Notre étude fait ressortir qu'il n'est pas nécessaire de consacrer

beaucoup de temps à ce type d'activités pour que celles-ci soient profitables au développement lexical.

Nous sommes conscients, par ailleurs, que la mise en application de cette approche pédagogique en contexte de classe multiethnique (dans laquelle on fait face à une hétérogénéité des L1) s'avère problématique. De plus, l'enseignant ne possède pas nécessairement les connaissances langagières requises pour établir des comparaisons entre ces diverses langues. Des pistes de solution doivent nécessairement être envisagées. Nous proposons un enseignement sous forme d'ateliers où des apprenants partageant la même L1 seraient jumelés et dans lesquels des apprenants plus avancés pourraient animer des activités de réflexions translinguistiques. Pendant ce temps, les autres apprenants pourraient travailler individuellement à partir d'un matériel didactique les amenant à réfléchir sur les structures de leur L1 et/ou d'autres langues connues qu'ils peuvent comparer avec celles de la langue cible.

En contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, un répertoire langagier étoffé représentera un outil de comparaison venant favoriser l'apprentissage des nouveaux mots dans la mesure où les transferts effectués sont adéquats (Rast, 2006). Il importe donc que l'enseignant d'une langue étrangère tienne compte de ces transferts et intervienne pour pallier les transferts fautifs par le biais d'un enseignement explicite combinant des réflexions translinguistiques.

5.5 Pistes pour des recherches futures

Les réflexions translinguistiques ayant eu lieu dans le cadre de notre traitement ont fait appel principalement à la L1 des participants. En surlignant les mots apparentés au français, en trouvant les règles de correspondance interlexicale ainsi que par le biais des tâches de traduction, les participants ont observé les similitudes et les divergences des mots espagnols avec ceux du français. Ils ont également utilisé les congénères pour dégager le sens des mots inconnus. Des recherches futures devraient s'intéresser aux transferts lexicaux opérés spontanément par les apprenants, puisque ceux-ci auront un impact sur le développement lexical (Rast, 2006). Les chercheurs devraient également se pencher sur des pistes d'intervention pédagogiques afin de mettre à profit les transferts effectués instinctivement par les apprenants.

En contexte de classe multiethnique où les langues connues par les apprenants sont diversifiées, il s'avère ardu pour un enseignant, dont le répertoire langagier diffère de celui de ses étudiants, de mener des activités de réflexions translinguistiques. De futures recherches devraient s'attarder à cette question afin de permettre à un plus grand nombre d'apprenants de tirer profit des réflexions translinguistiques en tant qu'approche pédagogique facilitant l'acquisition des structures de la langue cible.

CONCLUSION

Notre recherche tentait de mesurer les effets d'un enseignement explicite combiné à des réflexions translinguistiques sur le vocabulaire réceptif et productif, sur l'apprentissage des congénères et des non-congénères ainsi que sur le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères. Nous cherchions à savoir si cet enseignement explicite aurait de meilleurs résultats qu'un enseignement visant l'apprentissage incident du vocabulaire. Dans un contexte d'enseignement des langues secondes ou étrangères dans lequel prédomine une approche centrée sur le sens (White et Horst, 2012), nous nous interrogeons sur l'efficacité de celle-ci en ce qui concerne le développement des compétences lexicales considérant que ces dernières jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Daller, Milton et Treffers-Daller, 2007). Les perceptions des apprenants en regard d'une utilisation quasi exclusive de la langue cible (dans le cadre d'une approche qui priorise le sens) et d'une absence presque totale de prise en considération de leurs connaissances antérieures (leur L1 ou d'autres langues connues) constituaient une autre de nos préoccupations.

Nous avons donc entrepris une recherche dont le devis mixte comportait à la fois un volet quantitatif ainsi qu'un volet qualitatif. En ce qui a trait au volet quantitatif, un groupe expérimental (n=6) participa à des activités d'enseignement explicite combiné à des réflexions translinguistiques telles que des activités de reconnaissance des congénères, d'identification de mots inconnus à travers une compréhension de texte, des activités de réflexions métalexicales et translinguistiques, des activités de traduction ainsi des activités de transfert lexical. Un groupe témoin (n=7) fut exposé aux mêmes mots que les participants du groupe expérimental, mais participa cette fois à des activités de compréhension de lecture où des temps d'explication lexicale pouvaient survenir en fonction des besoins exprimés par les apprenants. En ce qui

touche notre volet qualitatif, un questionnaire fut distribué visant à mesurer les perceptions des apprenants quant à l'usage de la L1 ou d'autres langues connues en contexte de langue seconde ou étrangère et permettant de connaître les façons dont les apprenants utilisent la L1 ou d'autres langues connues dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

À la lumière des résultats obtenus au test de Wilcoxon et de U de Mann-Whitney, il semblerait qu'un enseignement explicite combiné à des réflexions translinguistiques serait plus efficace qu'un enseignement visant un apprentissage incident dans le développement du vocabulaire réceptif (autant pour les congénères que les non-congénères), dans le développement du vocabulaire productif (pour la connaissance de la forme des congénères et des non-congénères) ainsi que pour le vocabulaire productif en contexte. Il appert toutefois que cet enseignement explicite ne donne pas de meilleurs résultats dans le développement du vocabulaire productif concernant la connaissance du sens des congénères et des non-congénères ainsi que dans le transfert des stratégies d'apprentissage des congénères.

Notre volet qualitatif nous a permis de jeter un éclairage sur les perceptions des apprenants quant à l'usage de la L1 ou d'autres langues et nous a permis de constater que ces derniers considèrent cette utilisation judicieuse pour faciliter leur compréhension ou pour clarifier certaines notions. Par contre, celle-ci ne doit pas mener vers une attitude passive envers la langue cible et ne doit pas venir réduire le temps attribué à la langue cible.

En regard de ces résultats, il appert que, dans le cadre d'une approche centrée le sens, des périodes devraient être consacrées à ce type d'enseignement explicite puisqu'il favoriserait le développement lexical de l'apprenant. Le recours à la L1 pourrait donc occuper un rôle en classe de LE notamment en ce qui concerne l'enseignement de nouveaux mots. Cette recherche souhaite contribuer au domaine de la didactique des

langues, constatant le fait que peu d'études, à ce jour, ont démontré de manière quantitative les répercussions des réflexions translinguistiques sur les compétences lexicales des apprenants. De plus, peu ont mesuré les effets d'une telle approche auprès d'apprenants dont la L1 (le français) est apparentée à la LE (l'espagnol). On pourrait s'attendre à ce que ces apprenants fassent naturellement ressortir les liens existant entre deux systèmes langagiers apparentés. Il appert toutefois que ces liens ne sont pas d'emblée décelés par les apprenants (Dabène, 1996). Il importe, à cet effet, que l'enseignant amène les apprenants à s'engager dans des réflexions translinguistiques. Notre étude propose, à cet égard, une approche pédagogique permettant aux apprenants d'optimiser les ressources qu'offre leur langue maternelle ou d'autres langues connues.

De façon plus large, notre étude pourrait permettre également de reconsidérer le rôle du répertoire linguistique de l'apprenant en classe de LE lors de tâches centrées sur la forme c'est-à-dire les tâches dont le but est de porter attention à des éléments précis de la langue et de développer la conscience et la compréhension de ceux-ci (Ellis, 2006). Notre recherche vient appuyer les dires de plusieurs chercheurs, cités dans notre cadre théorique, voulant que l'usage de la L1 dans l'apprentissage des structures de la langue cible puisse s'avérer bénéfique pour l'apprenant. Nous espérons que les résultats obtenus représenteront un argument supplémentaire en ce sens. L'exclusivité de la langue cible comme étant le seul véhicule possible pour l'apprentissage de celle-ci pourrait, à la lumière de ces résultats, être remise en question.

ANNEXE A
LISTE DES CONGÉNÈRES RETENUS

ANNEXE A

Liste des congénères retenus

approximativement / aproximadamente	factuel / factual
britannique / británico- británica	sympathique / simpatico
essentiel / esencial	affirmation / afirmación
authentique / auténtico	réalité / realidad
préserver / preservar	professeur / profesor
impossibilité / imposibilidad	criminel / criminal
paysages / paisaje	déclaration / declaración
intensif / intensivo	auteur / autor
tranquillement / tranquilamente	réel / real
clinique / clínica	familiariser / familiarizar
organiser / organizar	externe/ externo
création / creación	alimentaire / alimentaria
conventionnel / convencional	population/ población
réalité / realidad	pays / países
facteur / factor	stricte / estricta
sain / sano	conditionné/ acondicionado
rapidement / rápidamente	habituel / habitual
adapter / adaptar	meuble / mueble

*Congénères partiels : salle de séjour/sala de estar ; d'une part /por una parte

*Faux-amis : habitación / chambre

ANNEXE B
LISTE DES NON-CONGÉNÈRES RETENUS

ANNEXE B

Liste des non-congénères retenus

marbre / mármol	assurer / asegurar
bois / madera	plancher / piso
poussière / polvo	appareil / pantalla
saleté / suciedad	traces / rastro
rideau / cortina	domaine / ámbito
chaîne / cadena	n'importe (quoi, qui) / cualquier (cosa, persona)
pesticides / plaguicidas	fer / hierro
dehors / fuera	mesure / medida
dangereux / peligroso	ferme, propriétés / finca
verre / vidrio	bien que / aunque
murs / paredes	

ANNEXE C
SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT
(TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL)

ACTIVITÉ 1**¿Es posible comer sano?**

(p. 31, Nuevo español en marcha)

1-Lis le texte suivant et surligne les mots que tu ne comprends pas.



Nunca ha habido tantos controles y normas para asegurar que lo que comemos sea comestible, pero ¿estamos seguros de que es saludable? Una manzana puede ser perfecta y apetitosa por fuera, pero ¿qué nos garantiza que por dentro sea saludable? En un mundo en que la contaminación del aire, del suelo y del agua cada vez está más extendida, ¿es posible comer productos al 100% sin manipulación, sin aditivos y sin contaminación? Por una parte, los organismos oficiales responden que los alimentos que consumimos habían sido tan seguros y saludables como ahora. Pero, por otra, la Evaluación Internacional del

Conocimiento y Tecnología en el Desarrollo Agrícola señala que las enfermedades transmitidas por los alimentos afectan anualmente al 30% de la población de los países industrializados.

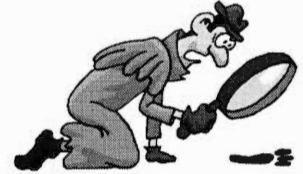
2-Repère les expressions ou les mots suivants et essaie de trouver le sens de ces mots ou expressions grâce aux indices fournis par les mots qui ressemblent à des mots en français.



<i>saludable</i>	
<i>extendida</i>	
<i>conocimiento</i>	
<i>desarollo</i>	
<i>enfermedades</i>	

3-Dans la deuxième partie du texte ci-dessous, surligne les mots qui ressemblent à des mots français.

¿Es posible comer sano? (siguiente...)



Matxalen Uriarte, bioquímica, asegura en una entrevista que, efectivamente, la **cadena** alimentaria europea es de la más seguras del mundo, pero en alimentación, como en cualquier **ámbito** de la vida, el riesgo cero no existe. Y aunque los controles afinan cada vez más y las normas son más estrictas, las investigaciones detectan nuevos riesgos que antes no se planteaban. El primer riesgo es el de los pesticidas y otros tóxicos usados en la agricultura. Es habitual encontrar **rastros** de hasta 20 sustancias tóxicas en una cantidad de frutas y verduras. Aunque las cantidades de sustancia encontradas no son, en principio, peligrosas para la salud, son un riesgo **asumible**, el peligro es la excesiva acumulación ¿Los productos ecológicos pueden evitar esta contaminación? En

principio, sí. Comer frutas y verduras ecológicas reduce en un 30% la exposición a los **plaguicidas**, y tomar carne industrial frente a la ecológica aumenta hasta un 33% el consumo de bacterias resistentes a los antibióticos.

Pero la realidad es que mantener una **finca** ecológica 100% aséptica es difícil, porque las fincas **colindantes** con agricultura convencional son contaminantes, y no se pueden poner barreras al aire, al agua, etc. En definitiva, no se trata de estar obsesionados con tomar alimentos 100% sanos, pero **tampoco** se trata de hacer como si no pasara nada. Un ejemplo de la falta de información existente es que en muchos casos aconsejan pelar la fruta antes de comerla, sin saber que prevalecen los insecticidas sistémicos sobre los de contacto.

4-À l'aide des indices fournis par les mots qui ressemblent à des mots en français, tente de trouver le sens des mots suivants (écris la traduction en français).

1- cadena		5-plaguicidas	
2- ámbito		6-finca	
3- rastros		7-colindantes	
4- asumible		8-tampoco	

5-Dans le texte ci-dessus, repère les mots qui ressemblent à des mots en français dont la terminaison correspond aux règles suivantes. Puis, trouve l'équivalent en français.



<i>ad ex. universidad</i>	<i>té ex. université</i>
<i>ico-ica</i>	<i>ique</i>
<i>mente</i>	<i>ment</i>

<i>al</i>	<i>el</i>
<i>ción</i>	<i>tion</i>

6-Parmi tous les mots de ce texte, lesquels semblent pour toi moins faciles à apprendre (mémoriser l'orthographe et le sens) ?



7-Est-ce que tes connaissances en français, en anglais ou dans une autre langue pourraient t'aider à mieux apprendre ces mots. Si oui, quelle est cette langue et comment peut-elle t'aider?

ACTIVITÉ 2**¿ Cómo serán las casas en 100 años?**

(p. 20, Nuevo español en marcha)

1-Lis le texte et surligne les mots que tu ne comprends pas. En te servant des indices fournis par les mots qui ressemblent à des mots français, essaie de trouver le sens des mots que tu ne comprends pas.

La casa del futuro será pequeña. Un apartamento de clase media tendrá 40 m para aproximadamente tres personas. No habrá sala de estar, ni comedor, solo tendrá cocina, baño, dormitorios y una única habitación con múltiples funciones gracias a la convergencia de las tecnologías. Para preservar la naturaleza, no habrá más mármol en la casas ni pisos de madera, los materiales serán sintéticos. Con poco espacio y muchas pantallas electrónicas, estas servirán para hacer muchas cosas. No necesitaremos separar ambientes para diversión o trabajo. Es posible que

se trabaje desde nuestras propias casas y se transferia la información por internet.

Además de server como ordenador, videojuego y televisión, las pantallas tendrán otra función esencial. En un edificio grande, no todos los apartamentos tendrán ventanas, y la pantalla será un simulador de paisajes externos.

Por fuera, las casas serán de hierro y vidrio. En el interior habrá paredes de goma y resina. En su gran mayoría serán paredes móviles, así se podrá adecuar el espacio a las distintas necesidades de las familias. Lo muebles también serán adaptables.

Las cortinas tendrán fibra óptica para almacenar la luz solar durante el día y usarla para iluminar el ambiente por la noche. Gracias a un sistema integrado de códigos de barra, el congelador será capaz de indicarnos el *stock* de productos. La casa se ocupará de su autolimpieza. El sistema

de aire acondicionado reciclará el aire y limpiará el polvo. Las tapicerías serán antiadherentes y repelerán en gran medida la suciedad.

2-Trouve dans le texte le mot espagnol correspondant à chacun des mots français. Sers-toi des indices fournis par les mots apparentés au français.



marbre	
écrans	
salle de séjour	
bois	
rideaux	
fer	
murs	
poussière	
verre	
saleté	

emmagasiner	
majorité	

3-Dans le texte ci-dessus, repère les mots qui ressemblent à des mots en français dont la terminaison correspond aux règles suivantes. Puis, trouve l'équivalent en français.

ique / ico-ica	
er/ar	
el / al	
tion / ción	

4-Parmi tous les mots du texte, identifie ceux que tu ne comprends pas ou qui te semblent difficiles à apprendre (mémoriser le sens et l'orthographe).

5- Est-ce que tes connaissances en français, en anglais ou dans une autre langue pourraient t'aider à mieux comprendre et apprendre ces mots. Si oui, quelle est cette langue et comment peut-elle t'aider?

ANNEXE D
RÈGLES DE CORRESPONDANCE INTERLEXICALE

ANNEXE D

Règles de correspondance interlexicale

<i>ad / té</i>	<i>ex. realidad / réalité</i>
<i>ico-ica / ique</i>	<i>ex. electrónico/ electrónica / électronique</i>
<i>mente / ment</i>	<i>ex. rápidamente / rapidement</i>
<i>al / el</i>	<i>ex. habitual / habituel</i>
<i>ción / tion</i>	<i>ex. declaración / déclaration</i>
<i>ar / er</i>	<i>ex. adaptar / adapter</i>

ANNEXE E
MATÉRIEL GROUPE TÉMOIN

ANNEXE E

Matériel groupe témoin : activité 1

¿Es posible comer sano?

(p. 31, Nuevo español en marcha)

Lee el texto y luego responde a las preguntas.

Nunca ha habido tantos controles y normas para asegurar que lo que comemos sea comestible, pero ¿estamos seguros de que es saludable?

Una manzana puede ser perfecta y apetitosa por fuera, pero ¿qué nos garantiza que por dentro sea saludable? En un mundo en que la contaminación del aire, del suelo y del agua cada vez está más extendida, ¿es posible comer productos al 100% sin manipulación, sin aditivos y sin contaminación? Por una parte, los organismos oficiales responden que los alimentos que consumimos habían sido tan seguros y saludables como ahora. Pero, por otra, la Evaluación Internacional del Conocimiento y Tecnología en el Desarrollo Agrícola señala que las

enfermedades transmitidas por los alimentos afectan anualmente al 30% de la población de los países industrializados.

Matxalen Uriarte, bioquímica, asegura en una entrevista que, efectivamente, la **cadena** alimentaria europea es de la más seguras del mundo, pero en alimentación, como en cualquier **ámbito** de la vida, el riesgo cero no existe. Y aunque los controles afinan cada vez más y las normas son más estrictas, las investigaciones detectan nuevos riesgos que antes no se planteaban. El primer riesgo es el de los pesticidas y otros tóxicos usados en la agricultura. Es habitual encontrar **rastros** de hasta 20 sustancias tóxicas en una cantidad de frutas y verduras. Aunque las cantidades de sustancia encontradas no son, en principio, peligrosas para la salud, son un riesgo **asumible**, el peligro es la excesiva acumulación ¿Los productos ecológicos pueden evitar esta contaminación? En principio, sí. Comer frutas y verduras ecológicas reduce en un 30% la exposición a los **plaguicidas**, y tomar carne industrial frente a la

ecológica aumenta hasta un 33% el consumo de bacterias resistentes a los antibióticos.

Pero la realidad es que mantener una **finca** ecológica 100% aséptica es difícil, porque las fincas **colindantes** con agricultura convencional son contaminantes, y no se pueden poner barreras al aire, al agua, etc. En definitiva, no se trata de estar obsesionados con tomar alimentos 100% sanos, pero **tampoco** se trata de hacer como si no pasara nada. Un ejemplo de la falta de información existente es que en muchos casos aconsejan pelar la fruta antes de comerla, sin saber que prevalecen los insecticidas sistémicos sobre los de contacto.

1. ¿Las frutas y verduras del mercado europeo son saludables y seguras?
2. ¿Es posible encontrar alimentos totalmente libres de sustancias tóxicas como insecticidas y plaguicidas?

3. ¿Qué ventajas se han encontrado en el consumo de frutas y verduras ecológicas?
4. ¿En qué se diferencia la agricultura convencional de la agricultura ecológicas?
5. Al final, ¿es mejor comer la fruta con piel o sin ella?
6. ¿La gente está bien informado de lo que significa «comer sano» ?

Matériel groupe témoin : activité 2

¿ Cómo serán las casas en 100 años?

(p. 20, Nuevo español en marcha)

Lee el texto y contesta a las preguntas

La casa del futuro será pequeña. Un apartamento de clase media tendrá 40 m para aproximadamente tres personas. No habrá sala de estar, ni comedor, solo tendrá cocina, baño, dormitorios y una única habitación con múltiples funciones gracias a la convergencia de las tecnologías. Para preservar la naturaleza, no habrá más mármol en la casas ni pisos de madera, los materiales serán sintéticos. Con poco espacio y muchas pantallas electrónicas, estas servirán para hacer muchas cosas. No necesitaremos separar ambientes para diversión o trabajo. Es posible que se trabaje desde nuestras propias casas y se transferia la información por internet.

Además de servir como ordenador, videojuego y televisión, las pantallas tendrán otra función esencial. En un edificio grande, no todos los apartamentos tendrán ventanas, y la pantalla será un simulador de paisajes externos.

Por fuera, las casas serán de hierro y vidrio. En el interior habrá paredes de goma y resina. En su gran mayoría serán paredes móviles, así se podrá adecuar el espacio a las distintas necesidades de las familias. Los muebles también serán adaptables.

Las cortinas tendrán fibra óptica para almacenar la luz solar durante el día y usarla para iluminar el ambiente por la noche. Gracias a un sistema integrado de códigos de barra, el congelador será capaz de indicarnos el *stock* de productos. La casa se ocupará de su autolimpieza. El sistema de aire acondicionado reciclará el aire y limpiará el polvo. Las tapicerías serán antiadherentes y repelerán en gran medida la suciedad.

1. ¿Serán nuestro hogares amplios?
2. ¿Cómo preservaremos el medioambiente?
3. ¿Por qué la gente no trabajará fuera de casa?
4. ¿Qué importancia tendrán las pantallas en nuestra vida?
5. ¿Como se organizará la limpieza del hogar?

ANNEXE F
INSTRUMENTS DE MESURE

ANNEXE F

Instruments de mesure : version A

A. Voici une liste de 26 mots en français. Pour chacun d'eux, écris le mot correspondant en espagnol. Si tu ne connais pas le mot, écris *ne sais pas*.

1-approximativement		14-chaîne	
2-marbre		15-organiser	
3-bois		16-crétation	
4-authentique		17-conventionnel	
5-meuble		18-réalité	
6-essentiel		19-pesticides	
7-préserver		20-facteur	
8-impossibilité		21-dehors	
9-paysages		22-sain	
10-poussière		23-adapter	

11-intensif		24-dangereux	
12-saleté		25-habituel	
13-rideau		26-verre	

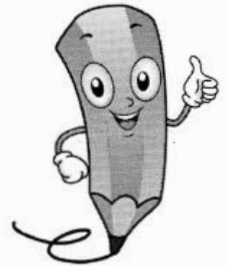
B. Voici une liste de 20 mots en espagnol. Pour chacun d'eux, trouve le mot correspondant en français. Si tu ne connais pas le mot, écris **ne sais pas**.



1-externo		11- rastro	
2-habitación		12-piso	
3-asegurar		13-pantalla	
4-alimentaria		14-ámbito	
5-población		15-por una parte	
6-paises		16-hierro	
7-cualquier		17-sala de estar	
8-estricta		18-medida	
9-acondicionado		19-finca	

10- aunque		20-paredes	
------------	--	------------	--

C. Pour chacun des mots suivants, rédige une phrase en espagnol.
 Cette phrase devra contenir un minimum de 10 mots.



1- almacenar

2- extendida

3-colindante

D. Pour chacun des mots français ci-dessous, écris le mot espagnol correspondant.



1-auteur		9-clinique	
2-rapidement		10-sympathique	
3-britannique		11-déclaration	
4-affirmation		12-professeur	
5-tranquillement		13-factuel	
6-criminel		14-réalité	

Instruments de mesure : version B

A. Pour chacun des mots français ci-dessous, écris le mot espagnol correspondant.



1-auteur		9-clinique	
2-rapidement		10-sympathique	
3-britannique		11-déclaration	
4-affirmation		12-professeur	
5-tranquillement		13-factuel	
6-criminel		14-réalité	

B. Pour chacun des mots suivants, rédige une phrase en espagnol. Cette phrase devra contenir un minimum de 10 mots.

1- almacenar

2- extendida

3-colindante

C. Voici une liste de 20 mots en espagnol. Pour chacun d'eux, trouve le mot correspondant en français. Si tu ne connais pas le mot, écris **ne sais pas**.

1-externo		11- rastro	
2-habitación		12-piso	
3-asegurar		13-pantalla	
4-alimentaria		14-ámbito	

5-población		15-por una parte	
6-paises		16-hierro	
7-cualquier		17-sala de estar	
8-estricta		18-medida	
9-acondicionado		19-finca	
10- aunque		20-paredes	

D. Voici une liste de 26 mots en français. Pour chacun d'eux, écris le mot correspondant en espagnol. Si tu ne connais pas le mot, écris *ne sais pas*.

1-approximativement		14-chaîne	
2-marbre		15-organiser	
3-bois		16-crétation	
4-authentique		17-conventionnel	
5-meuble		18-réalité	
6-essentiel		19-pesticides	
7-préserver		20-facteur	

8-impossibilité		21-dehors	
9-paysages		22-sain	
10-poussière		23-adapter	
11-intensif		24-dangereux	
12-saleté		25-habituel	
13-rideau		26-verre	

ANNEXE G
QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS

ANNEXE G

Questionnaire sur les perceptions

Indique quelle option correspond le mieux à ce que tu penses :

	Fortement en accord	En accord	En désaccord	Fortement en désaccord
1-Lorsque je ne comprends pas les nouveaux mots à apprendre en espagnol, j'aime que mon enseignante les traduise en français.				
2-Je crois que pour bien apprendre une nouvelle langue comme l'espagnol, l'étudiant devrait toujours utiliser cette langue en classe, et ce, sans exception.				
3-Je préfère que les manuels utilisés en classe soient seulement écrits en espagnol.				
4-Je crois que la traduction des mots				

espagnols en français m'aide à apprendre ces mots. pour la compréhension).				
5-Lorsque je ne comprends pas un mot en espagnol, je préfère qu'on m'explique sa définition en espagnol.				
6-Les étudiants ne devraient pas utiliser le français en classe d'espagnol.				
7-Je pense que c'est naturel pour un francophone d'utiliser le français en classe d'espagnol.				
8-J'aime recevoir des explications en français à propos de l'espagnol.				
9-J'utilise le français pour m'aider à étudier pour les examens d'espagnol).				
10-L'enseignant devrait seulement utiliser l'espagnol en classe d'espagnol.				
11-Je crois que les enseignants devraient				

utiliser le français en classe d'espagnol lorsque cela est nécessaire.				
12-Je trouve qu'un enseignant qui utilise exclusivement l'espagnol est moins accessible qu'un enseignant qui accepte d'utiliser le français de temps en temps.				
13-Je me sens plus à l'aise lorsque mon enseignant utilise quelques fois le français.				

14-Nomme des avantages à utiliser le français en classe d'espagnol.

15-Si c'est le cas, nomme des désavantages à utiliser le français en classe d'espagnol.

16-Mis à part le français, nomme des avantages à utiliser d'autres langues que tu connais en classe d'espagnol et mentionne quelles sont ces langues.

17-Si c'est le cas, nomme des désavantages à utiliser d'autres langues que tu connais en classe d'espagnol et mentionne quelles sont ces langues.

ANNEXE H
QUESTIONNAIRE SUR LES LANGUES CONNUES ET UTILISÉES

ANNEXE H
Questionnaire sur les langues connues et utilisées

1. Mis à part le français, quelle langue connais-tu le mieux ?	Langue : _____					
	Très faibles	Faibles	Moyennes	Bonnes	Très bonnes	Excellentes
2. Tes habiletés à parler dans cette langue.						
3. Tes habiletés à écrire dans cette langue.						
4. Tes habiletés à lire dans cette langue.						
5. Inscris les autres langues que tu connais (sans inclure le français ni l'espagnol) et coche ton niveau d'habiletés générales.						
	Très faibles	Faibles	Moyennes	Bonnes	Très bonnes	Excellentes
Langue :						
Langue :						
6. Parmi toutes ces langues (incluant le français et l'espagnol), dans laquelle te sens-tu le plus à l'aise :						
a) de parler?						
b) d'écrire?						

c) de lire?

7. En ce qui concerne l'espagnol, à quelle fréquence utilises-tu cette langue en dehors de la classe ?

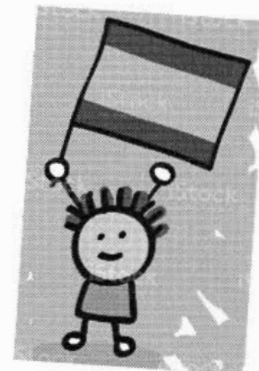
1- jamais

2- De temps en temps (pas à chaque semaine)

3- une ou deux fois par semaine

4- trois à cinq fois par semaine

5- À tous les jours



8. Pour quelle activité utilises-tu principalement l'espagnol en dehors de la classe?

1-Pour lire.

2-Pour écrire.

3-Pour écouter des films ou des émissions de télévision ou de radio.

4-Pour parler avec des amis, des collègues, etc.

5-Pour faire mes travaux pour mon cours.

6- Autre : _____

Ton âge : _____

Homme : ☐

Femme : ☐

Dans quel programme es-tu inscrit (e)?

ANNEXE I
QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS
RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION 14

ANNEXE I

Questionnaire sur les perceptions
Réponses obtenues à la question 14

Q14-Nomme des avantages à utiliser le français en classe d'espagnol.

Pour faciliter la compréhension face à une difficulté rencontrée :

P1 Si vraiment le sujet est compliqué ça pourrait être un avantage.

P5 Facilite la compréhension d'expressions espagnoles.

P6 Lorsque la définition du mot en espagnol est difficile à comprendre.

P7 Lorsque le sujet est difficile à comprendre.

P12 Solamente es necesario si el estudiante esta cerrado y comprende nada.

P15 Si l'étudiant ne comprend pas l'explication du mot en espagnol, il pourra le comprendre en français.

Pour clarifier certaines notions déjà comprises ou pour valider cette compréhension :

P2 Pour clarifier des subtilités de la langue.

P3 Permet de voir si l'élève et le professeur s'entendent bien sur la nature d'un problème.

P9 Quand quelque chose n'est pas clair.

P10 Clarifier certaines ambiguïtés linguistiques surtout celles associées aux temps de verbe.

P11 Pour clarifier certaines règles de grammaire afin de s'assurer que celles-ci soient bien comprises, pour éliminer le doute.

P13 Faire un lien avec son utilisation en français.

P14 Quand j'ai une hésitation, il est pour moi plus facile que l'enseignante me le traduise.

ANNEXE J
QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS
RÉPONSES OBTENUES À LA QUESTION 15

ANNEXE J

Questionnaire sur les perceptions
Réponses obtenues à la question 15

Q15-Nomme des désavantages à utiliser le français en classe d'espagnol.

Amener à penser en français et ne pas fournir les efforts nécessaires en espagnol :

P1 Ça m'oblige à faire de la traduction mot pour mot donc ce n'est pas approprié.

P2 Perte du sens de débrouillardise en espagnol de la part des élèves.

P6 Cela nous empêche desfois de voir certains contextes.

P12 El alumno no utilice bien su conocimiento del espanol. A veces, no pense en espanol solo en frances, eso es mal.

P13 Apprendre moins rapidement ou écrire/parler machinalement, moins instinctif.

P14 Peut amener une paresse intellectuelle.

P15 On ne s'habitue pas à faire un effort pour comprendre la langue. Le français n'est pas toujours la meilleure langue de référence externe.

Réduire les opportunités pour se pratiquer en espagnol :

P5 Tendance à trop l'utiliser

P9 Ça empêche de se pratiquer.

P10 Cela ne nous fait pas pratiquer la débrouillardise linguistique ni ne nous fait travailler le vocabulaire.

P11 Cela nous fait décrocher de l'aspect immersif que nous procure un enseignement offert exclusivement en espagnol.

L'usage du français ne nuit pas à l'apprentissage de l'espagnol :

P3 Je ne souscris pas à ceux qui disent que ça ralentit l'apprentissage

BIBLIOGRAPHIE

- Ammar, A., Lightbown, P. M. et Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19 (2), 129-146.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 1-17.
- Bardel, C. et Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.
- Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Language, Interaction and Acquisition*, 1 (2), 251-275.
- Bornay, N. (2011). Explicit strategy training in vocabulary learning for beginning Spanish students. *Flinders University Languages Group Online Review*, 4 (3), 18-31.
- Carlo, M.S. et al. (2004). Closing the gap: addressing the vocabulary needs of english-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (3), 188-215.
- Carroll, S. E. (1992). On cognates. *Second Language Research*, 8 (2), 93-119.

Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations dynamiques sociolangagières*. Mont-Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur.

Centeno-Cortés, B. et Jiménez Jiménez, A. F. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 7-35.

Cervetti, G.N. et al. (2011). Examining multiple dimensions of word knowledge for content vocabulary understanding. *Journal of Education*, 49-61.

Chaparro, M.C.J. (2012). Pour une typologie des faux-amis en français et en espagnol. *Çédille*, 8, 174-185.

Collins, L. (2007). L1 differences and L2 similarities: Teaching verb tenses in English. *ELT Journal*, 61 (4), 295-303.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57 (3), 402-423.

- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". Dans L. Dabène et C. Degache (dir.), *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée*, 104, 393-400.
- Daller, H., Milton, J. et Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R.R. et Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De la Campa, J.C. et Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42 (4), 742-759.
- De la Fuente, M.J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10 (3), 263-295.
- Dekeyser, R.M. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. Dans C. Doughty and J. Williams (dir.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dias, I. (2015). Training in metacognitive strategies for students vocabulary improvement by using learning journals. *Profile*, 17, (1), 87-102.
- Doughty, C. et J. Williams (1998). Pedagogical choices in focus on form. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.). *Focus on Form in Classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Edstrom, A. (2006). L1 Use in the L2 classroom: one teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (2), 275-292.
- Elley, W.B. et Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53-67.
- Ellis, N.C. (1994). Implicit and explicit language learning. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 79-114.
- Ellis, R. (2001). Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 223-236.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). Form-focused instruction and second language acquisition. *The Study of Second Language Acquisition*, 21, 77-89.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 42, 3-25.

- Falk, Y. et Bardel, C. (2010). Object pronouns in German L3 syntax: evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27 (1), 59-82.
- Feldman, L.B. (1991). The contribution of morphology to word recognition. *Psychological Research*, 53, 33-41.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Fotos, S. et Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quaterly*, 25 (4), 605-628.
- Gallagher-Brett, A. (2006). *Hard-going but worth it: a snapshot of attitudes to reading among languages undergraduates*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: a comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25 (1), 1-37.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gearon, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales. *The Canadian Modern Language Review /La revue canadienne des langues vivantes*, 62 (3), 449-467.

Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.

Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55. Récupéré le 29 mai 2017 de <http://aile.revues.org/1224>

Granger, Sylviane (1993). Cognates: an aid or a barrier to successful L2 vocabulary development? *ITL Review of Applied Linguistics*, 99-100, 43-56.

Grim, F. (2008). Integrating focus on form in L2 content-enriched instruction lessons. *Foreign Language Annals*, 41, 321-346.

Groot de, Annette M.B. et Rineke Keijzer (2000). What is hard to learn is easy to forget: the roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 50, 1-56.

Grossmann, F. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, 117-137.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 163-183.

Hague, S.A. (1987). Vocabulary instruction: What L2 can learn from L1. *Foreign Language Annals*, 20 (3), 217-225.

- Han, Z. et Selinker, L. (1999). Error resistance: towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research*, 3 (3), 248-275.
- Harley, B., Hart, D., et Lapkin, S. (1986). The effects of early bilingual schooling on first language skills. *Applied Psycholinguistics*, 7, 295-322.
- Harris, V et Grenfell, M. (2004). Language-learning strategies: a case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness*, 13 (2), 116-131.
- Hawkins, E.W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.
- Hazenberg, S., et Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17 (2), 145-163.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous? *ASP la revue du GERAS*, 35-36, 201-217.
- Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14 (3), 331-349.

- Housen, A. et M. Pierrard, (2006). Investigating instructed second language acquisition. Dans A. Housen et M. Pierrard (dir.). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin : Mouton de Gruyter, 12-27.
- Hulstijn, J.H. et Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51 (3), 539-558.
- Hunt, A., et Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 23.
- Huot, D. et Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 89-127.
- Hsueh-Chao, M. H., et Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. P. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 5 (3-4), 138-148.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. Dans S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning* (p. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

- Kelley, A., et Kohnert, K. (2012). Is there a cognate advantage for typically developing spanish-speaking english-language learners? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (2), 191-204.
- Kelly, P. (1991). Lexical ignorance: The main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29 (2), 135-149.
- Kojic-Sabo, I., et Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 176-192.
- Kowal, M. et Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom ? Dans M. Swain et R. Johnson (dir.), *Immersion Education: International Perspectives* (p. 284-309). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London: Longman.
- Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis: empirical evidence. *Language Awareness*, 8 (3-4), 210-222.
- Kupferberg, I. et Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 58 (3-4), 149-165.

- Laufer, B. (1989). A factor of difficulty. Dans P. Nation et R. Carter (dir.), *Vocabulary Learning: deceptive transparency. Vocabulary Acquisition. AILA Review*, 6, 10-20.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? Dans P. J. L. Arnaud et H. Béjoint (dir.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (p. 126-132). London: Macmillan.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 1, 20-34.
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 149-166.
- Laufer, B. (2010). Form-focused in second language vocabulary. Dans Beltrán, R. C., Abello-Contesse, C., et del Mar Torreblanca-López, M. (dir.). *Insights Into Non-native Vocabulary Teaching and Learning* (p. 15-27). Toronto : Multilingual Matters.
- Laufer, B. et Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29 (4), 694-716.
- Lee, S.H. et Muncie, J. (2006). From receptive to productive: improving ESL learners' use of vocabulary in a postreading composition task. *Tesol Quaterly*, 40 (2), 294-320.

- Levine, G.S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 343-364.
- Liebscher, G. et Dailey-O'Cain, J. (2004). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom, *Canadian Modern Language Review*, 60 (4), 501-525.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans C. Doughty and J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P.M. et Libben, G. (1984). The recognition and use of cognates by L2 learners. Dans R.W Andersen (dir.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective* (p. 393-417). Massachusetts: Newbury House.
- Lightbown, P.M. et Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Dans K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramsch (dir.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam : John Benjamins.
- Lopez-Jiménez, M.D. (2010). The treatment of lexical aspects in commercial textbooks for L2 teaching and learning. Dans Beltrán, R. C., Abello-Contesse, C., et del Mar Torreblanca-López, M. (dir.). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning* (p. 15-27). Toronto : Multilingual Matters.

- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27 (3), 405-430.
- Mackey, A. et Gass, S.M. (2005). *Second language research: methodology and design*. New York (NY): Routledge.
- Maria, R., Graça, D.O. et Viviani, A. (2001). Didactique intégrée des langues. *Études de linguistique appliquée*, 121, 79-87.
- Mizumoto, A. et Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13 (4), 425-449.
- Morin, R. (2006). Building depth of Spanish L2 vocabulary by building and using word families. *Hispania*, 89 (1), 170-182.
- Morrissey, M.D. (1981). A Case for "Friends". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 19 (1), 65-69.
- Nagy, W.E. (1997). On the role of context in first-and second language vocabulary learning. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (p. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W.E., Herman, P. et Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.

- Nassaji, H. et Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (1), 59-82.
- Norris, J.M. et Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), 417-528.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. et Chamot. A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009). Raising awareness of cognate vocabulary as a strategy in teaching english to polish adults. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (2), 131-147.

- Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 119-147. Récupéré le 22 mai 2017 de <http://aile.revues.org/1689>
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. *The Handbook of Applied Linguistics*, 19, 631-678.
- Rolin-Ianziti, J. et Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: an exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *Canadian Modern Language Review*, 65 (2), 249-273.
- Roy, F. (2006). Effet de l'enseignement d'une stratégie d'attention sélective et de transfert morpho-lexical sur le développement du vocabulaire réceptif. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/2971/>
- Scheffler, P. et Cinciata, M. (2011). Explicit grammar rules and L2 acquisition. *ELT Journal*, 65 (1), 13-23.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Springer.
- Schmitt, N. et Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 17-36.

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Schmidt, R. et Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of portuguese. Dans R.R Day (dir.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (p. 237-326). Rowley, MA : Newbury House.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity. Dans C. J. Doughty and M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 382-408). Oxford: Blackwell.
- Sharwood Smith, M. (1986). The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars. Dans E. Kellerman et M. Sharwood Smith. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (p. 10-20). New York ; Toronto : Pergamon Institute of English.
- Sheen, R. (2002). 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal*, 56 (3), 303-305.
- Singleton, D., et Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 101-117.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (dir.), *Input in Second Language Acquisition* (p. 235-253). New York: Newbury House.

- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 64- 81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Swanborn, M.S.L. et de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 69, 261-285.
- Tonzar, C., Lotto, L. et Job, R. (2009). L2 vocabulary acquisition in children: effects of learning method and cognate status. *Language Learning*, 59 (3), 623-646.
- Tremblay, O. et Anctil, D. (2016, août). *AIRDF 13^e colloque. Symposium sur la notion de compétence lexicale en didactique du lexique*. Montréal, Canada, 25 août, 2016.
- Tréville, M.-C. (1993). *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif*. Québec : CIRAL (Centre international de recherche en aménagement linguistique).
- Treville, M.-C. (1996). Lexical learning and reading in L2 at the beginner level: the advantage of cognates. *Canadian Modern Language Review*, 53, 173-190.
- Treville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde recherches et théories*. Montréal : Éditions Logiques.

- Tréville, M. C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves, France : Hachette.
- Trévisse (1993). Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention. *Études de linguistique appliquée*, 92, 38-50.
- Trévisse, A. (1996). Contrastive metalinguistic representations: the case of 'very French' learners of English. *Language Awareness*, 5 (3-4), 188-195.
- Van Patten, B. (1985). Communicative values and information processing in L2 acquisition. Dans P. Larson, E. Judd, et D. Messerschmitt (dir.), *A Brave New World for TESOL*. Washington, DC: TESOL.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varshney, R. (2008). «Le subjonctif» ou «The subjunctive» : les représentations des apprenants vis-à-vis de l'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage de la grammaire française. *Études de linguistique appliquée*, 149, 43-56.
- Véronique, D. (2009). Séquences dans l'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère. Dans C. Carlo et D. Véronique (dir.), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère* (p. 292-315). Paris : Didier.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.

Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 79-95.

White, J. (1998). Getting the learner's attention: a typographical input enhancement study. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.

White, J., Muñoz, C. et Collins, L. (2007). The *his / her* challenge: making progress in a 'regular' L2 programme. *Language Awareness*, 16(4), 278-299.

White, J.L. et Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196.

White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7 (2), 133-161.

Williams, S. et Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

Zareva, A., Schwanenflugel, P. et Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and proficiency: variable sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, (4), 567-595.

Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. Dans J. Coady et T. Huckin (dir.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (p. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.