

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DE L'UTILISATION DES DICTIONNAIRES PAPIER ET
NUMÉRIQUE PAR DE FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DANS UN
CONTEXTE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ÉTIENNE MOISAN

NOVEMBRE 2020

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

Ah, ce long fleuve tranquille qu'aura été l'écriture de ce mémoire ! Un peu comme une longue expédition en kayak sur un lac : à première vue, ça semble si facile, mais après une heure à pagayer, les bras endoloris, on n'est qu'au milieu du lac et, rendu là, on ne peut pas abandonner, puisqu'après tout, il en reste autant à parcourir que ce qui a déjà été parcouru. Les muscles brûlent et l'envie d'abandonner se fait plus pressante que jamais, mais quand on touche finalement la rive, on se dit : « Ah, finalement, c'était pas mal... mais plus jamais !! »

Un immense merci à ma directrice, Ophélie Tremblay, pour tout son temps investi, ses bons mots, son écoute et ses fréquents « ton projet est vraiment intéressant et ça avance bien ». Ton attitude optimiste m'aura permis de croire que je finirais bien ce projet un jour.

Un gros merci aux membres de mon jury, Dominic Anctil et Isabelle Gauvin, pour leur précieuse rétroaction et le temps qu'ils ont généreusement investi à évaluer ce mémoire.

Merci aux participants de ce projet qui se sont si gentiment prêtés au jeu. Sans vous, ce projet n'aurait pas vu le jour.

Merci à mes parents de m'avoir encouragé dans ce projet et pour le temps et l'argent qu'ils ont investi dans leur fils qui aura passé pratiquement 10 ans à l'université.

Merci aux nombreux professeurs et chargés de cours, spécialement à Marcel et Fouzia, qui m'ont offert différents contrats au fil des ans, ce qui m'aura permis de gagner un salaire décent dans le confort de mon chez-moi.

Enfin, un merci tout spécial à mon amoureuse, qui n'a pas encore connu autre chose que « ouain, mon chum finit sa maîtrise ». Merci pour toutes les délicates attentions et les petits *snacks* de rédaction. Merci pour ton amour inconditionnel, malgré les mauvaises journées d'écriture et les journées démotivantes. J'ai hâte d'écrire de nouveaux chapitres avec toi.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à toutes les personnes
curieuses qui, après avoir entendu un mot
inconnu, le cherchent aussitôt dans le
dictionnaire : vous êtes parfaites.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| RÉSUMÉ | xi |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE..... | 4 |
| 1.1 Le rôle du dictionnaire dans la maîtrise de la langue | 4 |
| 1.2 Les difficultés de consultation du dictionnaire | 5 |
| 1.3 Les connaissances et habiletés dictionnaires..... | 7 |
| 1.4 Le dictionnaire numérique, un nouveau joueur..... | 8 |
| 1.5 Les situations de résolution de problèmes en français | 11 |
| 1.6 Les enseignants et les dictionnaires..... | 13 |
| 1.7 Objectifs de recherche | 17 |
| CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE..... | 19 |
| 2.1 Le dictionnaire et son contenu | 19 |
| 2.2 Les connaissances et habiletés dictionnaires..... | 22 |
| 2.3 Dictionnaire numérique : terminologie..... | 25 |
| 2.4 Le dictionnaire numérique et son contenu..... | 25 |
| 2.5 Les connaissances et habiletés dictionnaires à l'ère du numérique..... | 27 |
| 2.6 Les études comparant les dictionnaires papier et numériques | 32 |
| 2.7 Les enseignants de français et les dictionnaires | 36 |
| 2.8 Connaissances préalables à la résolution de problèmes de nature lexicale | 39 |
| 2.8.1 Le sens des mots et des expressions | 39 |
| 2.8.2 L'orthographe des mots | 41 |

| | |
|--|-----|
| 2.8.3 Les propriétés de combinatoire | 42 |
| 2.8.4 Les relations de sens entre les mots | 46 |
| 2.9 Questions de recherche | 47 |
| | |
| CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE..... | 48 |
| 3.1 Approche méthodologique..... | 48 |
| 3.2 Échantillon | 48 |
| 3.3 Déroulement de la collecte de données | 50 |
| 3.4 Les instruments de mesure..... | 52 |
| 3.4.1 Le protocole verbal (<i>Think aloud protocol</i>)..... | 52 |
| 3.4.2 Captation vidéo..... | 53 |
| 3.4.3 Les situations de résolution de problèmes | 53 |
| 3.5 Méthodes de traitement et d'analyse des résultats | 64 |
| | |
| CHAPITRE IV RÉSULTATS..... | 66 |
| 4.1 Problème 1 : l'erreur de cooccurrence..... | 66 |
| 4.1.1 Participant 1..... | 66 |
| 4.1.2 Participant 2..... | 71 |
| 4.1.3 Participant 3..... | 73 |
| 4.2 Problème 2 : le sens d'une expression..... | 74 |
| 4.2.1 Participant 1..... | 74 |
| 4.2.2 Participant 2..... | 76 |
| 4.2.3 Participant 3..... | 78 |
| 4.3 Problème 3 : l'erreur d'orthographe lexicale | 81 |
| 4.3.1 Participant 1..... | 81 |
| 4.3.2 Participant 2..... | 84 |
| 4.3.3 Participant 3..... | 85 |
| 4.4 Problème 4 : les registres de langue | 87 |
| 4.4.1 Participant 1..... | 87 |
| 4.4.2 Participant 2..... | 91 |
| 4.4.3 Participant 3..... | 94 |
| 4.5 Problème 5 : la synonymie..... | 97 |
| 4.5.1 Participant 1..... | 97 |
| 4.5.2 Participant 2..... | 99 |
| 4.5.3 Participant 3..... | 101 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE V DISCUSSION..... | 103 |
| 5.1 Problème 1 : l’erreur de collocation | 104 |
| 5.1.1 Dictionnaire numérique et coût de consultation..... | 104 |
| 5.1.2 L’importance de la connaissance de la dynamique interne d’une collocation | 106 |
| 5.1.3 Considérations sur le choix de l’erreur à corriger | 108 |
| 5.2 Problème 2 : le sens d’une expression..... | 109 |
| 5.2.1 Des parcours de recherche différenciés | 110 |
| 5.3 Problème 3 : l’erreur d’orthographe lexicale | 112 |
| 5.3.1 Un temps de recherche plus court avec le dictionnaire numérique..... | 113 |
| 5.4 Problème 4 : les registres de langue | 114 |
| 5.5 Problème 5 : la synonymie..... | 115 |
| 5.6 Synthèse de la discussion..... | 116 |
| 5.7 Apports de la recherche | 121 |
| 5.8 Limites de l’étude..... | 124 |
| CONCLUSION | 127 |
| ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS AUX PARTICIPANTS..... | 129 |
| ANNEXE B CLASSEMENT DES ERREURS SELON LA TYPOLOGIE DE ANCTIL (2012)..... | 133 |
| ANNEXE C PROTOTYPE DES SITUATIONS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES | 135 |
| ANNEXE D COMPILATION DES DONNÉES PAR PARTICIPANT..... | 137 |
| ANNEXE E CERTIFICATION ÉTHIQUE | 141 |
| RÉFÉRENCES..... | 143 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|---|------|
| 2.1 Entrée du dictionnaire du mot « spécial », tirée de la page « Ouvrir le dictionnaire » du CCDMD. https://www.ccdmd.qc.ca/fr/modules/dictionnaire/ | 20 |
| 2.2 Entrée du dictionnaire du mot « spécial », tirée du dictionnaire <i>Antidote 9</i> | 26 |
| 4.1 Disposition des outils dans <i>Antidote 9</i> | 69 |
| 4.2 Barre de recherche du dictionnaire <i>Antidote 9</i> | 79 |
| 4.3 Résultats de la recherche pour <i>grands chevaux</i> dans <i>Antidote 9</i> | 80 |
| 4.4 Barre de recherche du dictionnaire <i>Antidote 9</i> | 83 |
| 4.5 Synonymes du mot <i>colon</i> dans <i>Antidote 9</i> | 89 |
| 5.1 Diagrammes des cheminements de résolution du problème 1 par le participant 1, selon le type de dictionnaire utilisé..... | 105 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 4.1 Récapitulatif de la résolution du problème 1 par le participant 1 | 70 |
| 4.2 Récapitulatif de la résolution du problème 1 par le participant 2 | 72 |
| 4.3 Récapitulatif de la résolution du problème 1 par le participant 3 | 74 |
| 4.4 Récapitulatif de la résolution du problème 2 par le participant 1 | 76 |
| 4.5 Récapitulatif de la résolution du problème 2 par le participant 2 | 78 |
| 4.6 Récapitulatif de la résolution du problème 2 par le participant 3 | 81 |
| 4.7 Récapitulatif de la résolution du problème 3 par le participant 1 | 83 |
| 4.8 Récapitulatif de la résolution du problème 3 par le participant 2 | 85 |
| 4.9 Récapitulatif de la résolution du problème 3 par le participant 3 | 86 |
| 4.10 Récapitulatif de la résolution du problème 4 par le participant 1 | 90 |
| 4.11 Récapitulatif de la résolution du problème 4 par le participant 2 | 83 |
| 4.12 Récapitulatif de la résolution du problème 4 par le participant 3 | 96 |
| 4.13 Récapitulatif de la résolution du problème 5 par le participant 1 | 98 |
| 4.14 Récapitulatif de la résolution du problème 5 par le participant 2 | 100 |

4.15 Récapitulatif de la résolution du problème 5 par le participant 3 102

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objectif de décrire et comparer l'utilisation faite des dictionnaires numériques et papier par de futurs enseignants de français, dans un contexte de résolution de problèmes de nature lexicale. Plusieurs recherches attestent de l'utilité des dictionnaires pour l'apprentissage du vocabulaire (Fraser, 1999; Laufer, 2000; Scott, Nagy, et Flinspach, 2008) et de leur impact positif sur le développement des compétences lectorales et scripturales des utilisateurs qui le consultent (Beech, 2004; Bishop, 2000). Toutefois, le dictionnaire est un outil complexe qui requiert des connaissances et des habiletés complexes (Lew, 2013; Tremblay, Anctil et Vorobyova, 2013). Avec l'arrivée du dictionnaire numérique, l'outil se libère de ses contraintes d'espace et la façon de chercher dans le dictionnaire s'en trouve également modifiée. Les connaissances et habiletés nécessaires à son utilisation changent donc également (Lew, 2013b). Or, on en sait très peu sur la capacité des futurs enseignants de français de se servir de ces outils pour résoudre des problèmes de langue, bien que ce soit à eux que revienne la tâche d'enseigner le maniement de ces outils à leurs élèves (MELS, 2006).

Trois futurs enseignants de français ont pris part à la recherche. Des situations de résolution de problèmes, créées et validées pour servir l'objectif de cette recherche, ont servi d'instrument de mesure principal, avec le protocole verbal (*Think aloud protocol*) et l'enregistrement vidéo de la collecte. Les participants ont résolu deux séries de cinq (5) problèmes de nature lexicale, une première série avec l'aide de divers dictionnaires papier et la seconde, avec le dictionnaire numérique *Antidote*. L'analyse des stratégies de résolution des participants nous a permis d'observer que la recherche au sein d'un dictionnaire numérique se fait généralement plus rapidement et de façon plus efficace que dans un dictionnaire papier. De plus, nos résultats montrent que les futurs enseignants de français savent résoudre adéquatement ces problèmes, indépendamment du type de dictionnaire utilisé. Cependant, nous avons constaté un certain nombre de lacunes dans la maîtrise des connaissances lexicales nécessaires à la résolution des problèmes à l'aide du dictionnaire. Finalement, cette recherche met en lumière l'intérêt de l'utilisation des situations de résolution de problèmes en français à des fins pédagogiques.

Mots clés : dictionnaire, numérique, *Antidote*, enseignement du français au secondaire, futurs enseignants, résolution de problèmes.

INTRODUCTION

Lorsque l'on pense à la classe de français des milieux d'enseignement primaire et secondaire et aux différents objets qu'on y trouve, on pense, entre autres, à une étagère, souvent au fond de la classe, dans laquelle s'entassent des romans et des magazines, mais aussi des dictionnaires, de toutes les époques et de toutes les tailles, usés, défraîchis, la tranche ramollie par les trop nombreuses années de vie.

Si cette description peut paraître caricaturale, elle souligne néanmoins le fait que les dictionnaires font souvent piètre figure dans les classes de langue. D'ailleurs, la principale critique formulée à l'endroit des dictionnaires par les enseignants du primaire et du secondaire, dans le cadre d'une étude récente portant sur les usages du dictionnaire en classe, concerne l'état généralement vétuste des dictionnaires papier dans leur classe (Tremblay, Plante et Fréchette-Simard, 2018).

Pourtant, plusieurs études, que nous verrons notamment dans la section 1.1, montrent que les dictionnaires demeurent, malgré leur allure souvent défraîchie, un outil précieux pour l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, au Québec, il s'agit d'une prescription ministérielle que d'enseigner l'utilisation du dictionnaire aux élèves des niveaux primaire et secondaire (MELS, 2011a, 2011b).

Le premier chapitre, *Problématique*, met de l'avant le potentiel du dictionnaire comme outil favorisant l'apprentissage d'une langue et la résolution de différents problèmes d'ordre lexical, en contexte de production écrite plus particulièrement. Ce chapitre montre également que les connaissances et habiletés nécessaires à la consultation du dictionnaire sont nombreuses et complexes. Nous présentons ensuite un nouveau

joueur qui vient changer la donne par l'innovation qu'il introduit dans l'univers de la lexicographie : le dictionnaire numérique. L'idée de comparer le dictionnaire numérique au dictionnaire papier est amenée, avec comme base de comparaison leur utilité respective pour résoudre des problèmes lexicaux en production écrite. Cette idée est accompagnée de la constatation que les situations de résolution de problèmes en français présentent un certain potentiel pour l'apprentissage de la langue. Ensuite, nous montrons que la recherche en français langue première nous en dit peu sur la capacité des enseignants à se servir des dictionnaires et à résoudre des problèmes de langue en se servant de ces outils. Finalement, ce chapitre se clôt sur la formulation de nos objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre, *Cadre théorique*, fait état de la recherche entourant les dictionnaires et aborde les éléments de contenu théorique qui servent d'assise à notre projet. D'abord, nous présentons ce qui caractérise le dictionnaire papier et son contenu. Ensuite, nous traitons en détail des habiletés nécessaires à son utilisation en nous basant sur des référentiels existants. Nous répétons par la suite le même exercice pour le dictionnaire numérique, pour ensuite présenter les études qui cherchent à comparer ces deux types de support dans divers contextes, comme lors de la lecture, de l'écriture ou même de mémorisation de vocabulaire. Un état des lieux sur la recherche portant sur les enseignants et les dictionnaires est ensuite dressé. Le chapitre se termine avec la présentation des diverses connaissances préalables à la résolution de problèmes de nature lexicale.

Le troisième chapitre, *Méthodologie*, présente l'approche méthodologique descriptive privilégiée pour cette recherche, soit une approche descriptive, l'échantillon choisi, le déroulement de la collecte de données et les différents instruments de mesure mis à profit lors de cette recherche. Une attention particulière est portée à notre instrument de mesure principal, les situations de résolution de problèmes en français, qui ont

nécessité un long travail de conception et de validation. Le chapitre se clôt sur la démarche de traitement et d'analyse des données.

Le quatrième chapitre, *Résultats*, présente les données issues de la résolution des problèmes par les trois participants à l'étude. Nous présentons le processus de consultation du dictionnaire (papier et électronique) de chacun des participants, pour les cinq tâches de résolution de problèmes lexicaux. Nous indiquons également le temps de résolution pour chacun des problèmes dans chacune des conditions (usage du dictionnaire papier ou du dictionnaire numérique) et le nombre de mots cherchés dans le dictionnaire.

Le cinquième et dernier chapitre, *Discussion*, reprend les résultats saillants de l'étude et établit des parallèles entre nos résultats et ceux d'études antérieures. Les apports et les limites de notre recherche sont ensuite exposés pour clore ce chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous explicitons pourquoi il importe de s'intéresser au dictionnaire et à la maîtrise de son utilisation en contexte scolaire. Ensuite, nous traitons du dictionnaire numérique et des changements qu'il entraîne du point de vue du processus de consultation des usagers. Après quoi nous traitons des situations de résolutions de problèmes en français comme outil d'analyse de comparaison des types de dictionnaires et de leur potentiel pour étudier le processus de consultation du dictionnaire chez les apprenants et les enseignants. Nous traitons ensuite du manque de recherches portant sur les connaissances et habiletés dictionnaires des enseignants. Le chapitre se clôt avec la formulation de nos objectifs de recherche.

1.1 Le rôle du dictionnaire dans la maîtrise de la langue

D'entrée de jeu, il importe de souligner l'apport potentiel du dictionnaire dans l'apprentissage du vocabulaire. En effet, il existe quelques recherches, menées principalement auprès d'apprenants de langue de langue seconde, montrant que l'usage du dictionnaire lors de la lecture mène à un apprentissage plus large du vocabulaire que lorsque le dictionnaire n'est pas mis à profit (Fraser, 1999; Laufer, 2000; Scott, Nagy, et Flinspach, 2008). Qui plus est, on sait désormais que l'usage du dictionnaire peut mener à des apprentissages « accidentels » du vocabulaire (Laufer et Hill, 2000). Par « apprentissage accidentel », on veut dire que la consultation du dictionnaire menée

dans un but précis (par exemple, la recherche d'une définition) peut parfois amener l'utilisateur à apprendre d'autres mots au fil de sa recherche.

En plus de favoriser le développement du vocabulaire et la rétention des mots en mémoire, le dictionnaire contribue également positivement au développement des compétences lectorales et scripturales des utilisateurs (Beech, 2004; Bishop, 2000). En effet, le dictionnaire peut être mis à profit à de nombreuses étapes pendant l'écriture de textes, non seulement pour la validation de l'orthographe, mais également pour enrichir le texte, varier le vocabulaire, explorer les mots d'une même famille, vérifier le registre de langue d'une expression, etc. Lors de la lecture, on l'utilisera notamment pour chercher le sens d'un mot ou d'une expression et en explorer la définition. Ainsi, un utilisateur de dictionnaire adroit saura résoudre de nombreux « problèmes » d'ordre lexical à l'aide de différents dictionnaires, dans différents contextes de communication. Le dictionnaire peut par exemple aider l'utilisateur à comprendre le sens d'une expression (s'il sait comment la localiser). Il comporte également des indications de registre permettant à l'utilisateur d'identifier si un mot correspond au registre de langue qu'il veut prioriser dans son texte. Aussi, en consultant des dictionnaires plus spécialisés, ce même utilisateur pourra trouver une liste de synonymes qui l'aideront à éviter les répétitions abusives qu'on lui a reprochées dans son texte ou il pourra même trouver, au sein d'un dictionnaire des cooccurrences, des suggestions qui l'aideront à éviter de recourir trop fréquemment à des verbes peu précis comme *faire*, *être* ou *avoir*, par exemple.

1.2 Les difficultés de consultation du dictionnaire

Bien qu'on dénombre plusieurs retombées positives de l'utilisation du dictionnaire pour l'apprentissage d'une langue et l'accès à une foule d'informations relatives à la langue, il est intéressant de chercher à comprendre ce qui fait qu'on boude parfois le dictionnaire dans les classes de langue. Selon Carstens (1995), il s'agit d'une tendance

mondiale d'être rébarbatif à l'idée d'utiliser le dictionnaire. Toujours selon cette chercheuse, cette réalité serait encore plus vraie au sujet des élèves. Comment, donc, expliquer cette attitude négative envers les dictionnaires ?

Premièrement, d'un point de vue pratique, on explique la réticence de certains à utiliser le dictionnaire papier par la taille parfois encombrante de l'outil. D'ailleurs, Bolinger (1990) décrit un dictionnaire célèbre anglais comme étant « trop gros ». Il ajoute que le dictionnaire papier, en raison des limitations liées à son support, rend difficile l'ajout d'information, même si cette information supplémentaire pourrait potentiellement aider les apprenants à mieux utiliser et à mieux comprendre le dictionnaire.

Deuxièmement, on peut expliquer la réticence des apprenants à utiliser le dictionnaire par la nature limitée de leurs connaissances et habiletés dictionnaires, ce qui expliquerait qu'ils ne trouvent pas toujours la bonne réponse à leurs interrogations en consultant le dictionnaire (Nesi et Haill, 2002; Wingate, 2004). D'ailleurs, dans leur étude, Nesi et Haill (2002) montrent que le plus grand problème de consultation rencontré par les étudiants internationaux d'une université anglaise qu'ils ont observés concerne leur incapacité à choisir adéquatement la bonne entrée lexicale en raison d'une mauvaise identification de la classe du mot cherché. Par exemple, des participants ont identifié le mot *bust* comme un nom (*buste*) alors que, selon le contexte, on cherchait plutôt le verbe *bust* (*frapper*).

On comprend donc plus aisément la réticence de certains à vouloir utiliser les dictionnaires si la consultation de ces derniers ne leur permet pas d'arriver à une réponse claire pour résoudre leur problème. Lew (2013) avance d'ailleurs que la décision d'un individu de consulter un dictionnaire dépend largement du calcul entre « le coût de consultation » et les bénéfices potentiels retirés de cette consultation. On comprend donc que pour un utilisateur novice qui rencontre des difficultés lorsqu'il

cherche dans le dictionnaire, ce « coût de consultation » peut être perçu comme plus élevé que les bénéfices (incertains) qu'il pourrait en retirer.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi le maniement des dictionnaires s'avère une entreprise complexe, en particulier la diversité des connaissances et habiletés qui sous-tendent son utilisation.

1.3 Les connaissances et habiletés dictionnaires

On ne peut s'étonner des difficultés rencontrées par les utilisateurs de dictionnaire lorsque l'on s'attarde aux connaissances à mobiliser pour mener à une consultation réussie. En effet, la consultation d'un dictionnaire requiert des connaissances et d'habiletés complexes (Lew, 2013; Tremblay, Anctil et Vorobyova, 2013).

À ce sujet, Nesi (1999b) répertorie quarante connaissances et habiletés dictionnaires composées à la fois à de connaissances déclaratives sur ce que sont et ce que renferment les dictionnaires et de connaissances procédurales qui relèvent de la façon dont on cherche au sein de ces ouvrages. Pour ne citer que certaines d'entre elles ici (nous les présenterons en détail dans la section 2.2 du chapitre suivant), il y a, avant même d'avoir localisé le mot à rechercher, la connaissance des types de dictionnaires existant, la capacité à déterminer la forme de base d'un mot, à identifier la classe du mot recherché, à faire une hypothèse quant au sens du mot selon le contexte, etc. (Nesi, 1999b). Tout cela sans compter les habiletés à mobiliser une fois le mot repéré (interpréter la définition, faire bon usage des exemples, etc.).

Le nombre et la relative complexité des connaissances et habiletés à maîtriser pour la consultation efficace d'un dictionnaire expliquent que les apprenants d'une langue les acquièrent difficilement sans une formation adéquate (Bishop, 2000; Chi, 2003; Fraser, 1999). D'ailleurs, de nombreuses études sur l'utilisation des dictionnaires (menées

pour la plupart dans le contexte de l'apprentissage d'une L2) arrivent à la conclusion que les apprenants possèdent des connaissances et habiletés dictionnaires limitées. Ces mêmes études soulignent dès lors la nécessité d'une formation explicite sur l'usage des dictionnaires pour remédier à cette situation (Bae, 2011; Bishop, 2001; Lew et Galas, 2008; Loucky, 2010; Nesi et Haill, 2002; Tremblay *et al.*, 2018; Wingate, 2004).

Toutefois, avant d'approfondir davantage ce point, il importe de se pencher sur les implications liées à l'apparition du dictionnaire numérique dans l'univers lexicographique et les classes de langues. Cet ordre de présentation permet de mettre en relief les différences entre les deux types de support. Comme nous le verrons dans la prochaine section (1.4), cette nouveauté vient sensiblement modifier notre façon de chercher dans le dictionnaire et, par le fait même, a un impact sur les connaissances nécessaires à son utilisation.

1.4 Le dictionnaire numérique, un nouveau joueur

Dans le domaine de la lexicographie, comme dans bien des domaines, la technologie a amené avec elle son lot de changements, en délestant entre autres le dictionnaire papier des restrictions d'espace que lui imposait sa forme imprimée. D'un point de vue pratique, comme le disent Lew et De Schryver (2014), le fait que la majorité des dictionnaires soient « portables » (et même qu'on puisse y accéder à distance) a libéré les usagers du fardeau que pouvait constituer le transport d'un dictionnaire (ou même de plusieurs dictionnaires, selon le cas).

Également, ce passage du papier à l'informatique change radicalement la dynamique de consultation des dictionnaires. Notamment, une bonne partie de l'organisation du dictionnaire change : les entrées sont parfois plus détaillées (puisque la contrainte d'espace disparaît), des hyperliens permettent une navigation facilitée entre les entrées en plus de mettre en évidence les relations entre les mots, plusieurs ouvrages sont

parfois accessibles en un clic (dictionnaires des synonymes, des cooccurrences, guide de conjugaison), etc. Ces changements modifient également la nature des habiletés sollicitées lors de la consultation d'un dictionnaire numérique.

Lew (2013), en s'appuyant sur le travail de Nesi (1999b) mentionné plus haut, actualise les connaissances et habiletés nécessaires à l'utilisation efficace du dictionnaire numérique.

Lew (2013) note d'abord que certaines habiletés dictionnaires, comme choisir la définition qui correspond au sens propre ou figuré d'un mot ou d'une expression et retirer de l'information à partir d'exemples, représentent des habiletés qui ne changent pas avec l'arrivée des dictionnaires numériques.

Le même auteur note cependant que certaines habiletés tombent en désuétude lors de la consultation d'un dictionnaire sur un support numérique, comme maîtriser l'ordre alphabétique, trouver la forme non fléchie d'un mot et identifier le mot principal d'une expression. En effet, comme la plupart des dictionnaires numériques disponibles sur le marché possèdent un moteur de recherche assez performant, il n'est plus nécessaire d'orthographier parfaitement un mot pour le trouver : les dictionnaires numériques sont en mesure de mener l'utilisateur vers la bonne entrée lexicale même si l'orthographe de l'entrée cherchée est inexacte. Par exemple, si un utilisateur tape le mot **aéroport¹* au lieu de *aéroport*, le dictionnaire numérique le mènera automatiquement vers la définition du mot bien orthographié.

¹ L'astérisque indique la présence d'une erreur dans le mot ou l'expression qui suit ce symbole.

Lew (2013) identifie ensuite un certain nombre d'habiletés qui sont complexifiées par l'arrivée des dictionnaires numériques. D'abord, selon l'auteur, apprendre à naviguer sur des plateformes numériques est une habileté à développer et, bien qu'elle ne soit pas directement liée au dictionnaire numérique à proprement parler, elle est tout de même nécessaire à une consultation réussie. Également, il devient plus complexe de connaître quels types de dictionnaires numériques existent et de décider quel dictionnaire répondra adéquatement les besoins de recherche. Nesi (2000) apporte quant à elle une mise en garde concernant les dictionnaires créés par les usagers (de type Wikipédia), puisque ce genre de dictionnaire, fait par des lexicographes amateurs, peut comporter des erreurs. En effet, avec la multiplicité des ressources lexicographiques numériques disponibles sur le Web, il peut être difficile de séparer le bon grain de l'ivraie.

C'est, d'une certaine manière, ce que certains chercheurs ont tenté de faire en s'appliquant, notamment, à étudier les effets du dictionnaire numérique, entre autres, sur l'apprentissage, la rétention, les pratiques d'utilisation et plus encore (Laufer et Hill, 2000; Lew, 2011; Tono, 2000; Weschler et Pitts, 2000). À cet égard, la recherche montre que la consultation d'un dictionnaire se fait sensiblement plus rapidement numériquement que sur papier (Laufer et Hill, 2000; Lew, 2011; Tono, 2000; Weschler et Pitts, 2000). Également, il semble que la facilité de consultation ait un impact positif sur l'appréciation des utilisateurs des outils numériques (Laufer et Hill, 2000; Lew, 2011; Tono, 2000).

En contrepartie, les avis négatifs à l'égard des dictionnaires numériques dans les recherches ne sont pas très nombreux. Alors que les dictionnaires numériques commençaient à émerger en plus grande ampleur sur le marché, Sharpe (1995) avançait qu'il était possible que la rapidité de consultation des dictionnaires numériques nuise à la rétention des informations consultées en mémoire. Également, Nesi (2000) avançait qu'il y a « une possibilité » qu'une information trouvée facilement demande moins de

ressources cognitives et qu'elle soit donc oubliée plus aisément. Toutefois, dans son étude menée auprès d'apprenants d'anglais de niveau intermédiaire soumis à des tests de rétention de vocabulaire et de production de collocations, Dziemianko (2010) a montré, au contraire, que le dictionnaire numérique s'avérait, lors de ces tests, un meilleur outil que le dictionnaire papier.

Cette approche comparative entre les dictionnaires papier et les dictionnaires numériques nous intéresse vivement. Le dictionnaire numérique, par ses innovations, pourrait-il permettre à un utilisateur, aux prises avec un problème d'ordre lexical comme ceux présentés plus haut, d'accéder plus efficacement à une solution que le dictionnaire papier ? Pour étudier cette question, il serait intéressant de mettre à profit des situations de résolution de problèmes d'ordre lexical, à la manière des résolutions de problèmes en mathématiques (Lajoie et Bednarz, 2012).

Toutefois, de telles situations existent-elles ?

1.5 Les situations de résolution de problèmes en français

Alors que les situations de résolution de problèmes font partie intégrante du cursus scolaire des mathématiques autant à des fins d'enseignement que d'évaluation (Lajoie et Bednarz, 2012), on ne peut en dire autant du côté de l'enseignement des langues.

En effet, à notre connaissance, des situations de résolution de problèmes qui, à l'instar de celles utilisées en mathématiques, demandent au participant d'utiliser des outils et des connaissances pour résoudre un problème de langue ne sont pas légion dans les recherches dans notre domaine. Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey (2005), définissent d'abord ce qu'ils entendent par « résolution de problèmes » comme une transformation d'un état initial, un *problème*, vers un état final, une *solution*. Ensuite, ils font la promotion des résolutions de problème en français

(écrit, dans ce cas) en mentionnant que les résolutions de problèmes sont les « seules à même de faire apparaître la distance entre les connaissances présentes, potentiellement “utiles”, et les procédures pour agir ». Les auteurs présentent dans leur article des situations de résolution de problèmes en français écrit. Une d’elles s’adresse à des apprenants adultes présentant des difficultés en écriture et amène les participants à écrire un texte contenant des verbes au futur à l’aide d’un exemple de texte qui leur est remis. Les auteurs observent ensuite les stratégies mises en place par les participants pour arriver à leurs fins. Suite à leur expérimentation, les auteurs concluent en qualifiant la résolution de problèmes d’« outil incontournable de l’apprentissage et de l’enseignement » (Balslev *et al.*, 2005).

Lefrançois (2003) utilise le terme « résolution de problèmes » pour désigner des situations lors desquelles des enfants du primaire sont amenés à réfléchir sur le choix des homophones présents dans des textes qu’ils ont produits et à justifier ce choix. Il s’agit là d’une autre occurrence de ce concept, celui de la « résolution de problèmes » dans le domaine de la didactique des langues, bien que l’auteure ne définit pas ce qu’elle entend par « résolution de problèmes » et s’attarde plutôt aux stratégies mises en place par les élèves pour les résoudre. Il est toutefois possible d’inférer que le choix d’un homophone constitue vraisemblablement un « problème », comme Balslev *et al.* (2005) l’ont mentionné, puisqu’il demande la mise en place de connaissances et de stratégies particulières pour arriver à la bonne « solution ».

De son côté, Luccioni (2018) a créé des mises en situation s’apparentant à des problèmes à résoudre avec le dictionnaire dans le but de créer un référentiel des différentes étapes de consultation dictionnaire, un peu à la manière de ce qu’a fait Nesi (1999b). Cette démarche s’inscrivait dans une visée plus grande de conception d’un logiciel intelligent d’enseignement du maniement du dictionnaire, de sorte que nous n’avons pas d’analyses précises de la résolution des problèmes et des difficultés potentiellement rencontrées par les participants de la chercheuse. Il n’en demeure pas

moins qu'il s'agit du seul exemple, à notre sens, montrant l'intérêt des situations de résolution de problèmes dans le domaine de la didactique du français, langue première, mettant à profit le dictionnaire comme outil menant à la résolution.

À l'instar de Luccioni (2018), des problèmes lexicaux s'apparentant à ceux que pourrait rencontrer un utilisateur de dictionnaire seraient certainement une avenue intéressante à exploiter pour répondre à une question posée préalablement : le dictionnaire numérique pourrait-il permettre à un utilisateur, aux prises avec un problème d'ordre lexical, d'accéder plus efficacement à une solution que le dictionnaire papier ? Or, le peu de références et d'exemples en la matière rend nécessaire l'élaboration de tels problèmes. Suivant ce raisonnement, il faudrait soumettre ces problèmes à un utilisateur de dictionnaire pour être en mesure de répondre à la question posée.

Les enseignants de français, parce qu'ils sont fréquemment appelés à résoudre et à expliquer de nombreux problèmes de langue, pourraient précisément faire appel à de telles tâches dans leur propre enseignement.

1.6 Les enseignants et les dictionnaires

Dans le contexte québécois, si on se fie aux prescriptions ministérielles dictées dans les programmes d'enseignement, c'est aux enseignants de français qu'incombe la tâche d'enseigner aux élèves à se familiariser avec le dictionnaire et, plus tard, à en maîtriser l'utilisation (MELS, 2011a, 2011b). En effet, l'enseignant doit, dès le premier cycle du primaire, présenter à ses élèves différents outils de référence, autant papier que numériques, comme des dictionnaires visuels, usuels, de synonymes d'antonymes et plusieurs autres. Également, il est prévu dans les programmes d'enseignement au Québec que l'élève soit en mesure d'utiliser, dès le deuxième cycle du primaire, des indications et des abréviations pour trouver une information dans le dictionnaire.

Au secondaire, l'élève doit reconnaître les différents types de renseignements contenus dans un dictionnaire usuel (MELS, 2011b). On attend aussi de l'élève qu'il sache, à l'aide du dictionnaire, déterminer le sens approprié d'un mot, établir l'origine d'un mot, valider l'orthographe d'un mot, etc. Au fil de sa scolarité secondaire, l'élève est amené à découvrir d'autres ouvrages de référence qui lui serviront à développer ses habiletés de scripteur comme le dictionnaire des synonymes, des cooccurrences, des difficultés de la langue, etc. On prévoit même, au deuxième cycle du secondaire, l'exploration de l'article de dictionnaire comme genre textuel à dominante descriptive, qui demande à l'élève de respecter les caractéristiques propres à ce genre de texte, notamment, le point de vue neutre et les procédés de concision tels que les abréviations, les symboles et les sigles (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015).

Mais que sait-on réellement des connaissances que possèdent les enseignants par rapport à toutes ces notions à enseigner ? Il importe de se pencher sur les connaissances et habiletés dictionnaires de ces enseignants qui ont le devoir de transmettre ces savoirs aux futures générations d'apprenants. D'ailleurs, Tremblay *et al.* (2018) mentionnent que, pour enseigner ces savoirs, les enseignants doivent « maîtriser les connaissances et habiletés nécessaires à une consultation efficace de ces ouvrages, aussi bien dans leur format papier qu'électronique ». Les auteures ajoutent qu'il existe peu de recherches qui, dans un contexte francophone, attestent de cette capacité des enseignants à utiliser le dictionnaire et à en enseigner le fonctionnement à leurs élèves. Bae (2011) a sondé des enseignants coréens de l'anglais lors d'une formation sur les dictionnaires et arrive à la conclusion que les enseignants n'ont pas les connaissances nécessaires pour faire un choix éclairé d'outils dictionnaires dans leur classe ni pour exploiter les fonctionnalités des dictionnaires numériques. L'auteur conclut son article en mentionnant que certaines connaissances sur les dictionnaires ne se développent pas nécessairement à travers la simple utilisation de ceux-ci, mais plutôt à partir de l'identification claire des besoins de formation et justement, d'une formation explicite sur l'outil.

Dans un autre article, Bae (2015) mentionne que le rôle de passeur de connaissances qu'on accole aux enseignants vient occulter la réalité voulant que les enseignants ne soient pas très différents de leurs élèves par rapport à leur connaissance des outils dictionnairiques. Également, Neubach et Cohen (1988), dans une étude menée auprès d'enseignants hébreux de l'anglais, avancent que les enseignants ont une conception superficielle de ce que contient le dictionnaire en plus de ne pas bien connaître les différents types de dictionnaires. D'ailleurs, plusieurs recherches portant sur l'utilisation des dictionnaires numériques par les enseignants en classe révèlent qu'ils ne laissent que peu de place à l'enseignement des connaissances et habiletés nécessaires à sa consultation (Bae, 2011; Boonmoh, 2010; Tremblay *et al.*, 2018).

Du côté québécois, bien que la recherche de Tremblay *et al.* (2018) mette en évidence l'attitude positive des enseignants à l'égard du dictionnaire et leurs connaissances déclarées par rapport à cet outil, on en sait encore peu sur les connaissances et habiletés réelles de ces enseignants par rapport au dictionnaire.

En effet, nous ne savons rien non plus sur leur capacité de résoudre certains problèmes de langue que pourrait leur présenter un élève. Bien que l'on se doute que les enseignants de français soient en mesure de montrer à leurs élèves comment résoudre un problème d'orthographe à l'aide du dictionnaire, sont-ils toutefois en mesure d'expliquer à leurs élèves comment corriger des erreurs plus complexes avec l'aide du dictionnaire, comme une erreur de cooccurrence ? Cette notion est importante dans un contexte d'enseignement de langue puisque, comme le mentionnent Binon et Verlinde (2003), les cooccurrences « posent souvent problème aux apprenants sur le plan réceptif [la lecture], mais davantage sur le plan productif [l'écriture] (p. 32) ». D'ailleurs, parmi les 910 recherches dictionnairiques répertoriées par Atkins et Varantola (1998) en langue première et seconde, seulement 102 concernaient les collocations et 38 % de ces 102 recherches se sont avérées infructueuses. De son côté, lorsque Lew (2004) a demandé à 712 apprenants polonais de l'anglais de différents

profils à quelle fréquence ils consultaient le dictionnaire pour rechercher une cooccurrence, près du quart a dit ne jamais consulter le dictionnaire à cette fin, alors que 44 % ont dit rarement le faire. L'auteur ne mentionne toutefois pas si les participants connaissaient le concept de cooccurrence avant de répondre au questionnaire. Du côté québécois, tout de même, quatre des neuf enseignants sondés par Singcaster et Tremblay (2019) rapportent enseigner à leurs élèves comment repérer les cooccurrences dans le dictionnaire.

Les futurs enseignants doivent donc non seulement être en mesure de repérer et de corriger les erreurs de cooccurrences commises par leurs élèves dans des productions écrites, par exemple, mais doivent également posséder un bagage de connaissances suffisamment large sur les outils de référence pour pouvoir enseigner à leurs élèves comment, à leur tour, repérer ces erreurs et les corriger à l'aide, notamment, du dictionnaire des cooccurrences.

Les enseignants savent-ils aussi comment trouver le sens d'une expression dans le dictionnaire? Par la nature souvent codifiée des expressions, notamment, l'impossibilité d'en connaître le sens exact par l'analyse individuelle des mots qui les composent, un élève pourrait ne pas comprendre un texte s'il ignore le sens d'une expression et qu'on ne lui a pas appris que les dictionnaires peuvent l'aider dans cette situation.

Les enseignants connaissent-ils suffisamment les différents dictionnaires sur le marché pour être en mesure d'aiguiller adéquatement un élève vers un dictionnaire qui lui donnera des indications valides sur l'appartenance d'un mot à un certain registre de langue? Dans un contexte québécois, où les variétés de langue diffèrent de celles du français hexagonal, il importe de connaître les dictionnaires qui prennent en compte la réalité linguistique propre au français québécois en fournissant des indications relatives aux registres de langue d'ici et aux emplois lexicaux propres au Québec.

Enfin, les enseignants savent-ils mettre à profit le dictionnaire des synonymes pour encourager leurs élèves à éviter les répétitions abusives dans un texte? D'ailleurs, il s'agit d'une des attentes de fin de cycle, au terme de la deuxième secondaire, que l'élève « assure la continuité [du texte] au moyen de substituts et évite la répétition abusive » (MEQ, 2006). Le dictionnaire des synonymes pourrait s'avérer un outil précieux dans la poursuite de cet objectif.

Sur toutes ces questions, la recherche nous laisse dans une relative ignorance qui gagnerait à être éclairée. Ce constat nous pousse à faire des futurs enseignants de français du Québec la population à étudier dans le cadre de notre recherche et à soumettre à ces enseignants des situations de résolution de problèmes que l'on peut résoudre à l'aide du dictionnaire.

1.7 Objectifs de recherche

Au terme de ce chapitre, nous formulons notre principal objectif de recherche : **décrire et comparer l'utilisation faite des dictionnaires numériques et papier par de futurs enseignants de français dans un contexte de résolution de problèmes de nature lexicale.**

Comme nous l'avons vu dans ce premier chapitre, il importe de s'attarder aux dictionnaires, puisqu'ils sont utiles pour l'apprentissage, mais parfois mal-aimés, car leur consultation peut être ardue pour plusieurs et peut potentiellement mener sur une fausse piste ceux qui connaissent moins ces outils. Nous avons également vu que l'arrivée d'un nouveau joueur, le dictionnaire numérique, vient potentiellement changer la donne en modifiant sensiblement notre manière de consulter un dictionnaire. C'est pourquoi nous croyons qu'il est pertinent de voir, en observant des participants qui manipulent subséquemment un dictionnaire papier et un dictionnaire numérique,

ce qui fait que ces deux outils, malgré leurs similitudes fondamentales, sont significativement différents.

Également, nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de sélectionner nos participants parmi les futurs enseignants de français. Nous avons arrêté notre choix sur eux puisque, comme nous l'avons mentionné, c'est à ces enseignants qu'incombe la tâche d'enseigner aux élèves du primaire et du secondaire comment se servir efficacement d'un dictionnaire. Dès lors, en observant la façon dont ces futurs enseignants utilisent le dictionnaire et en évaluant leur aptitude à l'utiliser, nous aurons une idée un peu plus claire des savoirs qui seront transmis aux cohortes d'élèves qui fréquenteront leur classe et des besoins de formations de ces mêmes futurs enseignants.

Enfin, nous espérons, au terme de cette recherche, pouvoir témoigner de l'efficacité des situations de résolution de problèmes en français pour faire émerger chez nos participants, non seulement leurs connaissances et stratégies liées au dictionnaire, mais également leurs connaissances relatives à certains phénomènes de la langue, comme la collocation et les différents registres de langue, par exemple.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre nous présentons ce que contient le dictionnaire ainsi que les connaissances et habiletés nécessaires à sa consultation. Ensuite, nous présentons ces mêmes aspects pour le dictionnaire numérique. Cette disposition permet de mettre en relief les différences entre ces deux types de dictionnaires. Par la suite, nous présentons des études dont la visée est la comparaison de ces deux types de dictionnaires avant de dresser le portrait de ce que dit la recherche sur les enseignants de français et les dictionnaires. Les connaissances préalables à la résolution de problèmes de nature lexicale sont présentées. Le chapitre se clôt avec la présentation des questions de recherche.

2.1 Le dictionnaire et son contenu

Lorsque l'on pense au dictionnaire, ce qui vient généralement en tête est un ouvrage de taille appréciable contenant une liste de mots classés en ordre alphabétique. Toutefois, lorsque l'on s'attarde à ce que le dictionnaire contient, on réalise rapidement la richesse de l'information qui s'y trouve. Dans tous les dictionnaires usuels, on retrouvera une sélection de mots dont le nombre oscille généralement entre 50 000 et 80 000 pour les dictionnaires de langue comme *Le Petit Larousse illustré* et *Le Grand Robert* (Guilloton et Office québécois de la langue française, 1997). Il s'agit en effet d'une sélection de mots, puisque la langue française compte plusieurs centaines de milliers

de mots dont plusieurs peuvent être exclus du dictionnaire comme certains régionalismes, des termes spécialisés, des archaïsmes, des emprunts, etc.

Par souci d'économie d'espace, les lexicographes qui conçoivent les dictionnaires doivent faire des choix, bien sûr quant aux mots qu'on y retrouve, mais également par rapport à la nature des informations à fournir sur ce mot. Ces choix sont justifiés par la vocation qu'on donne au dictionnaire : des dictionnaires à vocation encyclopédique réservent notamment une plus grande place aux images, aux faits historiques et à des informations d'ordre scientifique, alors que les dictionnaires dont la vocation s'oriente plutôt vers la description de la langue se concentrent, par exemple, sur l'étymologie des mots et leur usage. Ces choix ont un impact sur la façon dont est organisée l'information au sein des dictionnaires. La figure ci-dessous (Figure 2.1) illustre ces disparités relatives à l'organisation des dictionnaires.

| | |
|--|---|
| <p>SPÉCIAL, IALE, IAUX adj.</p> <p>1. Qui s'applique exclusivement à une personne, à une chose. <i>Un visage très spécial.</i> SYN. caractéristique; propre à; singulier. ANT. commun.</p> <p>↔ Ne pas confondre avec l'adjectif spécifique, qui est caractéristique d'une espèce.</p> <p>2. Particulier, destiné à une personne, à un groupe. <i>Une classe spéciale de rattrapage. Des timbres spéciaux. Achetez l'édition spéciale!</i> SYN. exceptionnel. ANT. courant.</p> <p>3. Bizarre, non courant. <i>Ce vêtement est un peu spécial.</i> SYN. excentrique; original.</p> <p>FORMES FAUTIVES</p> <p>* en spécial. Anglicisme pour au rabais, soldé.</p> <p>* livraison spéciale. Calque de « <i>special delivery</i> » pour livraison par exprès.</p> <p>* prix spécial. Anglicisme au sens de prix réduit.</p> <p>* spécial. Anglicisme au sens de extraordinaire. Une assemblée extraordinaire (et non *spéciale).</p> <p>* spécial du jour. Anglicisme pour plat du jour, menu du jour.</p> <p>* spéciaux. Anglicisme au sens de soldes.</p> | <p>SPÉCIAL, IALE, IAUX [spesjal, jo] adj. – 1190; <i>especial</i> v. 1130 ◊ latin <i>specialis</i> « relatif à l'espèce » ■ 1 Qui concerne une espèce, une sorte de choses (opposé à <i>général</i>). <i>Domaine spécial.</i> ► spécialité. Des connaissances spéciales. <i>Dictionnaire général et dictionnaires spéciaux. Spécial et spécifique*</i>. – <i>Mathématiques* spéciales</i>; FAM. <i>maths spé.</i> ■ 2 Qui est propre, particulier à (une personne, un groupe, à l'exclusion des autres). « <i>Le parfum d'honnêteté sévère [...] spécial aux vieilles bonnes</i> » <i>GONCOURT</i>. ♦ Qui est destiné, par des caractères particuliers, à l'usage exclusif d'une personne ou d'une chose. <i>Train spécial.</i> « <i>l'isolement de leurs malades dans les salles spéciales de l'hôpital</i> » <i>CAMUS</i>. ♦ Qui constitue une exception, est employé pour les circonstances extraordinaires. <i>Autorisation spéciale. Services spéciaux de la police. Édition spéciale. Numéro spécial</i> (d'une publication). ► aussi hors-série. <i>L'envoyé spécial d'un journal</i> (opposé à <i>permanent</i>). ■ 3 Qui présente des caractères particuliers dans son genre. ► atypique, particulier. Il « <i>distingua aussitôt, parmi d'autres, une voix qui avait un timbre spécial</i> » <i>MARTIN DU GARD</i>. ♦ Qui n'est pas commun. ► singulier. « <i>Rien de spécial à citer</i> » <i>FLAUBERT</i>. [...]</p> <p>■ CONTR. 1 Général; ordinaire; régulier.</p> |
| <p><i>Multidictionnaire de la langue française, 2009</i></p> | <p><i>Le petit Robert, 2012</i></p> |

Figure 2.1 : Entrée du dictionnaire du mot « spécial », tirée de la page « Ouvrir le dictionnaire » du CCDMD. <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/modules/dictionnaire/>

On y présente la même entrée de dictionnaire dans deux ouvrages différents : le *Multidictionnaire de la langue française* de 2009 à gauche et le *Petit Robert* de 2012,

à droite. Nous pouvons voir sur cette image que les entrées de dictionnaire présentent une grande densité d'information en quelques lignes :

- L'orthographe correcte du mot figure en tête de l'entrée de dictionnaire. Cette information permet de résoudre un problème relatif à l'orthographe lexicale d'un mot en un coup d'œil.
- Les déclinaisons possibles du mot, après le mot « spécial », informent l'utilisateur sur l'orthographe de l'adjectif selon son genre (masculin ou féminin) et son nombre (singulier ou pluriel). Implicitement, ces informations renvoient au caractère variable ou invariable du mot et renseignent l'utilisateur sur sa flexion.
- Les symboles entre crochets (dans *le Petit Robert* seulement) représentent la prononciation du mot grâce à l'alphabet phonétique, ce qui s'avère utile lors de la production orale de ce mot.
- Une abréviation (*adj.* pour adjectif dans ce cas-ci) désigne la classe de mots de *spécial*, ce qui pourrait permettre à l'utilisateur de le distinguer d'un homographe d'une autre classe comme l'adverbe *fort* et le nom *fort*, par exemple.
- Le Petit Robert présente des informations quant à l'étymologie du mot, son origine, après l'indication de la classe de mots.
- Les deux dictionnaires présentent trois sens différents du mot « spécial », indiqués par un chiffre de 1 à 3. Ces chiffres montrent le caractère polysémique du mot : le fait qu'il comporte plus d'un sens.
- Des citations ou exemples, en italique, après les définitions, illustrent les différents usages possibles du mot selon le sens donné. Dans le *Petit Robert*, les citations sont extraites, pour la plupart, d'œuvres littéraires connues.
- Au sein des définitions dans le *Petit Robert*, on retrouve des renvois (identifiés par de petites flèches noires) vers d'autres mots au sens proche de celui

présenté. Ces renvois peuvent également servir à exprimer une forme de synonymie.

- Le *Multidictionnaire* fournit une précision sémantique (après la punaise) invitant l'utilisateur à ne pas confondre le sens du mot « spécial » à celui de « spécifique ». Également, après les définitions, les formes fautives du mot sont listées. Ces formes fautives peuvent informer l'utilisateur sur la combinatoire restreinte d'un mot (l'impossibilité de le combiner à un autre mot ou la présence nécessaire d'un complément, par exemple), ou le registre de langue, comme c'est le cas ici, avec la liste de divers anglicismes.

La différence de contenu présenté entre les deux ouvrages illustre bien la vocation qu'on donne aux dictionnaires dont il était question un peu plus tôt dans cette section : le *Multidictionnaire* donne beaucoup de place aux difficultés de la langue, au bon usage et aux québécismes tandis que *le Petit Robert* se concentre plutôt sur l'étymologie et l'histoire des mots en plus de proposer une description sémantique fine de la polysémie.

Nous venons de voir quelques exemples du type d'informations qui figurent dans un dictionnaire. Or, pour y accéder, l'utilisateur doit maîtriser un certain nombre de connaissances et d'habiletés liées à l'utilisation dictionnaire (section 2.2), mais il doit également connaître diverses notions spécifiques au fonctionnement de la langue pour décoder l'information qui s'y trouve (section 2.8).

2.2 Les connaissances et habiletés dictionnaires

Comme nous l'avons brièvement mentionné dans la problématique de recherche, la consultation du dictionnaire représente un exercice complexe, qui fait appel à un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales (Fuertes-Olivera et Tarp, 2011; Lew, 2013; Scholfield, 1999).

Nesi (1999b) répertorie une quarantaine de connaissances et d'habiletés dictionnairiques dont un étudiant universitaire aurait besoin pour utiliser efficacement les dictionnaires, en les déclinant sous six catégories.

Avant le travail : connaître les types de dictionnaires, ce qu'ils contiennent et choisir quel dictionnaire consulter.

Avant la consultation du dictionnaire : décider si la consultation du dictionnaire est nécessaire, décider quel mot et quelle classe de mots chercher, décider quel dictionnaire est le plus approprié pour la tâche et supposer la définition du mot en fonction du contexte.

Pour la localisation de l'entrée cherchée : connaître la structure du dictionnaire et l'ordre alphabétique, connaître la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, choisir le bon homonyme, trouver la forme de base d'un mot, trouver les mots composés et comprendre le système de renvoi.

Pour l'interprétation de l'information contenue dans l'entrée : distinguer les différentes parties de l'entrée et les informations pertinentes, trouver l'information sur l'orthographe, l'étymologie, la morphologie, la syntaxe, la prononciation du mot, interpréter la définition, les collocations et les usages figurés et dériver l'information à partir des exemples.

Pour enregistrer l'information trouvée : filtrer l'information trouvée et l'écrire dans un carnet.

Pour comprendre les enjeux lexicographiques : connaître l'utilité du dictionnaire, la terminologie lexicographique et les principes et processus de compilation, comparer les entrées et critiquer les dictionnaires.

Le travail d'explicitation des connaissances et habiletés dictionnaires de Nesi (1999b) se base sur une requête qu'elle a envoyée à de nombreux acteurs du milieu universitaire dans laquelle elle leur demandait de décrire la place donnée au dictionnaire dans les différents cours. Elle s'est également basée sur des syllabus de cours publiés et des listes de compétences. Bien que son travail soit bien documenté et qu'il soit possible de bien retracer les fondements théoriques qui ont mené Nesi à l'élaboration de cette liste, on ne peut ignorer le fait que cette liste n'est pas issue d'études empiriques sur le sujet. En d'autres mots, cette liste n'est pas construite à partir de réelles observations auprès de participants universitaires ni d'analyses rigoureuses de pratiques réelles. C'est pourquoi, notamment, il serait prudent de rester critique quant à la pertinence de certains éléments de la liste. Par exemple, sous la dernière section intitulée *Comprendre les enjeux lexicographiques*, nous nous expliquons mal en quoi *connaître les principes et processus de compilation*, par exemple, serait nécessaire à une consultation efficace du dictionnaire. Il en va de même pour *écrire l'information [trouvée] dans un carnet* qui, selon nous, n'est pas garante d'une consultation efficace.

Toutefois, le travail de Nesi demeure pertinent en cela qu'il met en lumière, par son caractère exhaustif, la complexité et la variété des connaissances et habiletés pouvant être mises à profit lors de la consultation d'un dictionnaire.

Avec les avancées technologiques et l'avènement du numérique dans les foyers et les écoles, le dictionnaire numérique vient modifier l'horizon lexicographique et demande une actualisation des connaissances et habiletés dictionnaires de Nesi (1999b) qui ne s'appliquaient qu'aux dictionnaires sous leur forme papier.

2.3 Dictionnaire numérique : terminologie

D'entrée de jeu, il apparaît pertinent de fournir une définition de ce qu'on entend par dictionnaire numérique que certains nommeront plutôt dictionnaire électronique. D'ailleurs, pour Nesi (1999a, p. 57), le terme *dictionnaire électronique* peut être utilisé « pour décrire différents types de références stockés électroniquement qui offrent de l'information sur l'orthographe, la définition ou l'usage d'un mot » (traduction libre).

Notons ici que Nesi a utilisé l'adjectif *électronique* alors que nous priorisons plutôt l'adjectif *numérique*. À ce sujet, Lew et De Schryver (2014) se sont intéressés aux noms que l'on donne à ce nouveau type de dictionnaires. L'analyse qu'ils ont faite de plus de 5000 articles et livres de lexicographie en plusieurs dizaines de langues montrait une préférence marquée pour l'adjectif *électronique*. Selon eux, la préférence pour ce terme vient de l'utilisation fréquente du préfixe « e- » pour désigner le penchant électronique d'un concept traditionnel comme *e-mail*, *e-commerce*, *e-book*, *e-learning*, etc. Toutefois, étymologiquement, le terme *électronique* suggère la présence de circuits électroniques (Lew et De Schryver, 2014). C'est pourquoi nous avons décidé, à l'instar de Lew et De Schryver, de réserver l'appellation *dictionnaire électronique* aux dictionnaires portatifs et d'utiliser le terme *dictionnaire numérique* pour désigner les dictionnaires de tous les environnements digitaux, notamment, les dictionnaires en ligne et les logiciels de dictionnaire. La prochaine section s'attarde aux connaissances et habiletés dictionnairiques dans l'environnement numérique.

2.4 Le dictionnaire numérique et son contenu

En guise de présentation à cette section, nous présentons une capture d'écran de l'entrée pour le mot « spécial » (la même que celle présentée dans la section 2.1 au sujet du dictionnaire papier) provenant d'un dictionnaire numérique : *Antidote 9* (figure 2.2).

The screenshot shows the Antidote dictionary interface for the word "spécial". The interface is organized into several sections:

- Navigation:** Includes "Historique", "Favoris", "Recherche", "Critères", and "Découvrir".
- Language Selection:** "Français" and "Anglais" tabs are visible.
- Left Sidebar (Navigation Menu):**
 - Définitions:** 9 items
 - Synonymes:** 85 items
 - Antonymes:** 21 items
 - Cooccurrences:** 343 items
 - Champ lexical:** 56 items
 - Conjugaison:** Aucune conjugaison
 - Famille:** 20 items
 - Citations:** 15 items
 - Historique:** 1 item
 - Visuel intégré:** 2 items
- Main Content Area:**
 - Titre:** Définitions de **spécial**, adjectif
 - Texte:** Qui est différent des autres, les autres étant plus ou moins semblables, de sorte qu'il est facilement remarqué. Une femme spéciale.
 - Bizarre. Il est un peu spécial.
 - Qui ne concerne qu'une entité en particulier. Le charme spécial à la campagne provençale.
 - Qui ne concerne qu'une personne ou un groupe en particulier. Traitement spécial. Faveur spéciale.
 - Qui est fait dans des circonstances particulières. Permission spéciale. Pouvoirs spéciaux.
 - Qui ne concerne qu'un type de choses. Dictionnaire spécial.
 - Locutions (3):**
 - ♦ effets spéciaux ⓘ
 - ♦ cinéma – Techniques, procédés employés lors de la prise de vue ou en laboratoire pour créer l'illusion de la vérité, des trucages, des images, des impressions particulières. La surimpression, le ralenti, la transparence, l'emploi de maquettes, de caches, d'effets sonores sont des procédés employés pour créer des effets spéciaux.
 - ♦ fer spécial ⓘ
 - ♦ meuble – Plaque dorée et mosaïque qui est dessinée et gravée spécialement pour une œuvre ou une édition.
 - ♦ slalom spécial ⓘ
 - ♦ sports – Épreuve de slalom à virages serrés et nombreux. ⓘ
- Right Sidebar:**
 - Précisions:** Du latin *specialis*, "particulier"...
 - Difficulté:** Graphique showing a frequency of 66%.
 - Anglicisme:** outbac – faux ami dans le sens d'extraordinaire (assemblée "spéciale), réduit (prix "spéciale) ou par exprès (livraison "spéciale).
 - Compléments:**
 - 🔍 Définition contient spécial
 - 🔍 Rime avec spécial
 - 🔍 Anagrammes de spécial
 - Tools:** GDT ⓘ, Termium ⓘ, Google ⓘ

Figure 2.2 : Entrée du dictionnaire du mot « spécial », tirée du dictionnaire *Antidote 9*

La présentation de l'information dans le dictionnaire numérique *Antidote* est sensiblement différente de celle provenant des dictionnaires papier que nous avons vus précédemment : le texte est plus aéré, il n'y a pas d'abréviations, les différentes définitions sont clairement délimitées, etc. De plus, alors qu'un des dictionnaires papier vus précédemment présentait, entre autres, l'étymologie et la prononciation alors que l'autre présentait les formes fautives, le dictionnaire numérique *Antidote* présente toute cette information à différents endroits dans la fenêtre de consultation (l'étymologie, la prononciation et les formes fautives dans la barre latérale de droite). Également, en plus de l'entrée de dictionnaire elle-même, le dictionnaire numérique *Antidote* permet d'accéder à une panoplie d'autres outils de référence dans la barre latérale de gauche (dictionnaires des synonymes, des antonymes et des cooccurrences, champs lexicaux, tableaux de conjugaisons, les mots d'une même famille et même un dictionnaire visuel pour certaines entrées).

Dans les sections qui suivent, nous observons ce que le format du dictionnaire numérique vient modifier par rapport aux connaissances et habiletés dictionnairiques

nécessaires à son utilisation et nous survolons les différentes études cherchant à comparer le dictionnaire numérique à son prédécesseur, le dictionnaire papier.

2.5 Les connaissances et habiletés dictionnairiques à l'ère du numérique

Dans la section 2.2 du présent cadre théorique, nous avons présenté les connaissances dictionnairiques nécessaires à une consultation réussie du dictionnaire selon le référentiel de Nesi (1999b). Or, Lew (2013) a repris le travail de Nesi (1999b) et a explicité les changements qu'apportent les dictionnaires numériques quant aux connaissances et habiletés dictionnairiques à développer pour une consultation réussie.

En effet, Lew (2013) reprend la liste de Nesi (1999b) de la même manière séquentielle, en présentant chronologiquement les différentes étapes de consultation en omettant, dit-il, pour des raisons d'espace, les deux dernières étapes, qu'il juge de moindre importance : **Pour enregistrer l'information trouvée** et **Pour comprendre les enjeux lexicographiques**. Ensuite, Lew (2013) traite individuellement ou de manière groupée des connaissances et habiletés dictionnairiques en mettant en évidence leur pertinence dans l'environnement numérique. Toutefois, dans le but de mettre en relief ce qui change dans ce nouvel environnement, nous proposons un classement des commentaires de l'auteur non pas, comme il l'a fait, de façon chronologique par rapport aux étapes de consultation d'un dictionnaire, mais plutôt par rapport à l'impact du numérique sur ces habiletés et connaissances dictionnairiques. Nous dressons donc trois catégories qui correspondent au traitement qu'en fait l'auteur au fil de la présentation des étapes de consultation et des changements qu'elles impliquent : 1) Complexifiées dans l'environnement numérique, 2) Facilitées dans l'environnement numérique, 3) Inchangées dans l'environnement numérique.

Complexifiées dans l'environnement numérique

- *Connaître les types de dictionnaires, ce qu'ils contiennent et choisir quel dictionnaire consulter.*

Le principal changement ici concerne la difficulté à trouver, dans l'environnement numérique constamment changeant, le meilleur outil de référence selon ses besoins. Alors que les dictionnaires papier n'ont pas beaucoup changé depuis plusieurs décennies, il en est tout autrement des dictionnaires numériques, comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe précédent.

L'auteur ajoute que certains dictionnaires en ligne peuvent parfois présenter de l'information dépassée ou de piètre qualité. On pourrait penser, par exemple, aux différents dictionnaires collaboratifs sur le Web, tel le Wikitionnaire, dont il est difficile d'attester la qualité de l'information qu'on y trouve. Également, Lew (2013) souligne qu'il peut être difficile pour les enseignants, qui se sentent souvent en retard dans l'évolution numérique, même plus en retard que leurs élèves (Langeard, 2011 cité dans Lew, 2013), de suivre le rythme des nouvelles technologies qui émergent. En effet, selon Raby (2004), l'adoption de nouvelles technologies en classe passe d'abord par la curiosité de l'enseignant ou une obligation qu'il reçoit et demande ensuite que cet enseignant franchisse différentes étapes de familiarisation avec l'outil. Ces étapes peuvent être plus ou moins longues, en fonction de la motivation personnelle de l'enseignant.

- *Comprendre la structure du dictionnaire*

L'auteur mentionne que malgré le fait que les dictionnaires numériques soient des entités structurées comme les dictionnaires papier, les environnements numériques peuvent présenter une plus grande variété de structures que les

dictionnaires papier, dont la forme s'est fossilisée au fil des siècles. Selon l'auteur, les structures variées des dictionnaires numériques peuvent donc être un défi pour les utilisateurs, même ceux expérimentés avec les dictionnaires papier. Pour illustrer ce point, on pourrait comparer l'interface du *Trésor de langue française informatisé* (TLFi), qui ressemble aux pages Web du début des années 2000 avec de très petits onglets présentant les différents menus, et le dictionnaire *Antidote* dont l'interface est moderne et les onglets bien visibles.

- *Distinguer les différentes parties de l'entrée*

À propos de cette habileté, l'auteur mentionne dans certains dictionnaires numériques, il peut arriver qu'une information soit cachée à première vue, rendant plus difficile l'accès à ces informations. Par exemple, un utilisateur pourrait ne pas porter attention à divers onglets offrant de l'information complémentaire à ce qu'il cherche.

Facilités dans l'environnement numérique

- *Décider si la consultation du dictionnaire en vaut la peine*

Cette décision revient, selon Lew (2013), au concept de *coût de consultation*, que nous avons déjà présenté dans la problématique (section 1.2), qui découle d'un calcul entre les inconvénients et l'effort liés à la recherche dictionnaire d'un côté et les bénéfices de la consultation, de l'autre. Dans un contexte de recherche numérique, il est possible que, comme le dictionnaire est intégré à l'ordinateur sur lequel l'étudiant lit et écrit, la consultation du dictionnaire soit une moins grande distraction et que l'utilisateur décide donc de mener une recherche dictionnaire pour laquelle il n'aurait pas voulu déployer les efforts nécessaires avec des outils papier.

- *Décider la forme appropriée du mot cherché*

Le besoin de déterminer la forme du mot pour le trouver dans un dictionnaire papier est facilité par le fait que les dictionnaires numériques permettent de trouver des formes fléchies d'un mot et des expressions composées de plusieurs mots, par exemple.

- *Identifier la classe du mot cherché*

Ici, l'auteur mentionne qu'un dictionnaire avancé qui aurait accès au texte contenant le mot dont on ignore la classe pourrait possiblement permettre à l'utilisateur de ne plus avoir à se questionner sur ce point. Or, avec les dictionnaires papier, il faut se questionner sur la classe du mot cherché pour accéder à son sens.

- *Connaître l'ordre alphabétique et les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.*

En ce qui a trait à la connaissance de l'ordre alphabétique, cette aptitude tombe en désuétude dans le cas des dictionnaires numériques. En effet, avec la barre de recherche des dictionnaires numériques, il n'est désormais plus nécessaire de savoir quelles lettres viennent avant ou après celle que l'on cherche. Également, la réflexion à l'égard de l'ordre des lettres d'un mot n'est plus autant nécessaire dans le cas des dictionnaires numériques puisque, bien souvent, un dictionnaire bien conçu permettra à l'utilisateur de trouver le mot voulu malgré une graphie approximative, ou du moins, il proposera différentes possibilités à l'utilisateur.

- *Trouver les expressions*

Ici, cette aptitude est facilitée par le fait que certains dictionnaires numériques vont placer les expressions sous plusieurs entrées lexicales. Si l'expression ne

se trouve pas en tapant simplement les mots dans la barre de recherche, il est possible, pour l'expression *se faire un sang d'encre*, par exemple, que le dictionnaire numérique place la définition de cette expression sous l'entrée « sang » et sous l'entrée « encre » alors que dans un dictionnaire papier, par souci d'économie d'espace, la définition peut possiblement ne se trouver qu'à un seul endroit, sous une seule entrée.

- *Comprendre les conventions typographiques, les symboles et la ponctuation utilisés*

L'auteur mentionne que, comme ces conventions étaient utilisées dans les dictionnaires papier à cause de la contrainte d'espace, leur recours est beaucoup moins fréquent dans les dictionnaires numériques qui ne présentent plus de contraintes d'espace. Par exemple, dans le dictionnaire numérique *Antidote*, on indique la transitivité d'un verbe sans abréviation (ex. transitif direct) alors que dans *Le Petit Robert* papier, on indique plutôt « *v. tr.* » pour cette même information. Également, lorsqu'un signe typographique est présent, le simple fait de positionner le curseur sur le signe permet généralement d'avoir accès à sa signification.

Inchangées dans l'environnement numérique

- *Inférer le sens d'un mot selon le contexte*
- *Distinguer l'information pertinente de l'information non pertinente, interpréter l'information sur l'étymologie, la morphologie, la syntaxe, la prononciation du mot, interpréter la définition, les collocations et les usages figurés et dériver l'information à partir des exemples.*

Ces connaissances et habiletés, comme elles relèvent de la capacité de traiter l'information trouvée dans le dictionnaire, ne changent pas réellement au sein d'un environnement numérique.

Il faut spécifier ici que la quarantaine de points relevés par Nesi (1999b) n'ont pas tous été discutés par Lew (2013) dans la mesure où certains de ces points ne diffèrent pas d'un type de dictionnaire à l'autre.

Également, il importe de noter que Lew base son travail sur les dictionnaires en ligne plutôt que sur un logiciel de dictionnaire, mais comme ces deux types sont similaires, ce qui est applicable pour le dictionnaire en ligne l'est également pour le dictionnaire créé sur logiciel.

Les observations de Lew (2013) à l'égard des connaissances et habiletés dictionnairiques dans l'environnement numérique constituent un point de départ au travail de comparaison entre les deux types de supports. Toutefois, comme c'était le cas pour l'article de Nesi (1999b), l'article de Lew (2013) ne s'appuie pas sur des études empiriques. Il importe donc recenser les travaux de recherche qui se sont intéressés à la comparaison entre l'utilisation des dictionnaires numériques et des dictionnaires papier.

2.6 Les études comparant les dictionnaires papier et numériques

D'abord, les études de Dziemianko (2010, 2011, 2012), qui sont en quelque sorte trois itérations d'une même recherche, ont comme objectif de comparer l'impact du type de dictionnaires (papier ou numérique) lors de tâches réalisées par des apprenants polonais de l'anglais. Dans sa première recherche, Dziemianko (2010) mène son étude auprès d'une soixantaine d'apprenants intermédiaires d'anglais langue seconde, divisés en 2 groupes : le premier utilisant le dictionnaire papier monolingue anglais COBUILD6 et

l'autre utilisant exactement ce même dictionnaire, mais en format électronique. Les participants ont été placés devant deux tâches à compléter à l'aide du dictionnaire : la première consiste à donner les définitions de mots considérés difficiles en anglais et la deuxième, à compléter des phrases dans lesquelles les prépositions sont manquantes. Ensuite, un test de rétention inattendu a été soumis aux participants pour mesurer l'effet du type de dictionnaire sur la mémorisation des mots recherchés lors de l'expérimentation.

Les résultats de cette première recherche montrent que la version numérique du dictionnaire s'est avérée beaucoup plus utile que la version papier autant dans la tâche demandant aux participants de fournir les définitions de certains mots que celle leur demandant de trouver la préposition manquante dans une phrase. En conséquence, l'auteure conclut que le dictionnaire numérique est un meilleur outil pour l'apprentissage, puisque son utilisation entraîne une meilleure rétention des définitions et des prépositions chez les participants. Pour expliquer ces résultats, Dziemianko (2010) avance l'idée que la manière dont est présenté le dictionnaire à l'écran peut faire en sorte qu'il soit plus « captivant et moins distrayant » (p.265) que le dictionnaire papier. Elle ajoute que le fait qu'il n'y ait qu'une seule entrée par page dans un dictionnaire numérique plutôt que plusieurs et que chaque définition commence sur une nouvelle ligne peut faire en sorte que la recherche est plus aisée et la lecture est plus claire pour les participants de l'étude. Ces mêmes attributs du dictionnaire numérique font en sorte que l'attention des participants est davantage captée que lorsqu'ils consultent un dictionnaire papier, ce qui expliquerait, selon l'auteure, l'impact du dictionnaire numérique sur la rétention.

Dans sa deuxième recherche, Dziemianko (2011) commence en notant la difficulté de comparer fidèlement les différentes études sur l'utilité des types de dictionnaires puisque les tâches différentes, les populations diverses et le recours à de multiples dictionnaires posent de sérieux obstacles à une comparaison fidèle des résultats des

études. C'est entre autres pour cette raison qu'elle a choisi de répliquer sa première étude en conservant les mêmes tâches, dans le même ordre, les mêmes instruments de mesure et le même type de population en ne changeant que l'outil de référence : cette fois, au lieu d'utiliser le dictionnaire COBUILD6, elle utilise le dictionnaire de langue anglaise LDOCE5. De cette manière, l'auteure isole la variable concernant le type de dictionnaire utilisé tout en tâchant de voir si les résultats issus de cette comparaison sont valides pour les dictionnaires d'un autre éditeur.

Pour cette deuxième itération toutefois, les résultats sont beaucoup plus mitigés : le type de dictionnaire n'a pas eu d'influence significative sur les deux tests auxquels ont pris part les participants ni sur le test de rétention des définitions et des prépositions. Dziemianko (2011) tente d'expliquer cette différence de résultats par rapport à la première étude par le fait que la version numérique du COBUILD6 est beaucoup plus claire et mieux organisée que la version numérique du LDOCE5. Dans ce dernier, la présence de publicités et d'animations entourant l'entrée de dictionnaire peut potentiellement distraire le participant de sa tâche alors que le COBUILD6 était exempt de toute publicité ou d'images potentiellement distrayantes. Également, l'auteure note que certaines entrées du LDOCE5 étaient beaucoup moins claires que celles du COBUILD6 et que pour accéder à la définition de certains mots du test, les participants devaient naviguer dans divers menus alors que dans le COBUILD6, la réponse cherchée apparaissait automatiquement.

En 2012, Dziemianko refait une troisième fois la même recherche, mais cette fois avec le dictionnaire de langue anglaise OALDCE7. Encore une fois, le type de dictionnaire (papier ou électronique) n'a pas eu d'influence significative sur les résultats aux différents tests. Dziemianko explique ces résultats de la même manière que ceux de l'itération précédente en soulignant la manière dont le dictionnaire est présenté.

Les analyses comparatives de Dziemianko (2010, 2011, 2012) suggèrent que la manière dont l'information est présentée dans un dictionnaire numérique peut avoir une influence sur la performance de son utilisation par les participants de l'étude. En effet, il semble que l'efficacité du dictionnaire numérique, relevée dans la première étude, devienne incertaine lorsque des éléments distrayeurs comme des images ou des publicités viennent faire écran à l'information cherchée.

De leur côté, Weschler et Pitts (2000) ont mené une étude simple visant à mesurer le temps de recherche de quelques mots dans le dictionnaire papier et le dictionnaire numérique. Des apprenants japonais de l'anglais ont dû chercher dix mots dans un dictionnaire numérique et dix mots dans un dictionnaire papier. La comparaison des temps de consultation révèle que le temps de recherche moyen pour trouver les mots est 23 % plus court avec un dictionnaire numérique qu'avec un dictionnaire papier. Similairement dans une autre étude lors de laquelle on a comparé le temps de consultation de dictionnaires bilingues par des apprenants japonais de l'anglais, la recherche dans les dictionnaires papier était, encore une fois, celle la plus chronophage (Loucky, 2010).

Tono (2000) soumet cinq étudiants japonais à différentes tâches pour déterminer si un type de dictionnaire, entre le dictionnaire papier et le dictionnaire numérique, a un impact significatif sur la facilité de localiser un mot au sein de l'outil. Ces tâches vont de la recherche de mots et d'expressions à la traduction d'un paragraphe de l'anglais vers le japonais à l'aide du dictionnaire. Les résultats de l'étude montrent que la recherche se fait significativement plus rapidement dans le dictionnaire numérique et que le temps de recherche pour les expressions est plus long que pour les mots simples. Toujours selon Tono (2000), le dictionnaire numérique est également jugé un outil plus efficace que le dictionnaire papier pour la traduction.

Dans cette section, tout la comme la précédente, nous avons présenté des études menées dans des contextes linguistiques variés avec des populations tout aussi variées. Or, les résultats issus de ces recherches demeurent pertinents dans notre contexte, puisqu'au-delà de la différence linguistique, plusieurs observations sont « transférables » d'une langue à une autre. Par exemple, la comparaison des temps de consultation entre les dictionnaires papier et numériques est valable sans égard à la langue dans laquelle sont écrits les dictionnaires. Cette observation est aussi vraie pour des études portant sur les connaissances et habiletés nécessaires à la consultation d'un dictionnaire : même si ces dernières ont été répertoriées pas des chercheurs anglophones, leur caractère universel les rend transférables dans d'autres langues.

Ces observations nous mènent à la prochaine section, qui traite des enseignants de français et des dictionnaires.

2.7 Les enseignants de français et les dictionnaires

Comme nous l'avons fait valoir dans le chapitre précédent, c'est aux enseignants que revient la tâche de transmettre aux élèves, dès le primaire, les connaissances et habiletés nécessaires à une consultation de dictionnaire réussie.

Or, bien que les enseignants soient chargés d'enseigner ces notions aux élèves, on en sait que très peu sur les connaissances et aptitudes dictionnairiques des enseignants au Québec. L'étude de Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018) témoigne du rapport positif qu'entretiennent les quelque 300 enseignants sondés par rapport au dictionnaire. Ces mêmes enseignants rapportent aussi éprouver un sentiment de compétence à l'utilisation de cet outil et ils y accordent également un degré de valeur élevé, mais en ce qui a trait aux connaissances liées au fonctionnement du dictionnaire, les auteures de ce même article n'ont pris que deux mesures : la connaissance des abréviations utilisées dans le dictionnaire et la connaissance des indications de registre de langue.

Les participants à cette étude ont été sondés sur ces points par le biais de deux questions auxquelles ils devaient répondre en indiquant leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert allant de « fortement en désaccord » (1) à « fortement en accord » (6) respectivement : « Je connais ou je comprends toutes les abréviations utilisées dans mon dictionnaire. » et « Pour voir comment un mot est utilisé dans le langage parlé, j'utilise les indications de registre fournies dans l'entrée. » Les résultats à ces deux questions oscillent entre 4 et 5 chez les enseignants de tous les niveaux, témoignant une certaine compétence des enseignants sondés sur ces points.

D'autre part, l'étude des pratiques d'enseignement de ces mêmes enseignants du primaire et du secondaire a révélé aux chercheuses le caractère « traditionnel » des notions enseignées aux élèves par rapport à l'usage du dictionnaire. On qualifie de « traditionnelles » des actions comme trouver l'orthographe d'un mot et en identifier les synonymes, alors que chercher des collocations ou des expressions sont considérés comme des usages « enrichis ». Les résultats de cette étude montrent également que l'enseignement du contenu et de la structure du dictionnaire est la notion la moins enseignée alors que l'enseignement des techniques de recherche figure en tête de liste (Tremblay, Plante et Fréchette-Simard, soumis).

Singcaster et Tremblay (2019) s'intéressent à l'utilisation des dictionnaires numériques de neuf enseignants de français québécois. Leurs données révèlent un recours sporadique et ponctuel au dictionnaire pour certains enseignants et une utilisation fréquente et systématique de l'outil pour d'autres.

Toutefois, le caractère des résultats rapportés de ces recherches ne nous permet pas d'avoir une idée plus claire sur le niveau réel de ces connaissances et habiletés chez ces enseignants. Étant donné la relative absence de recherches en contexte québécois par rapport à l'évaluation des connaissances et habiletés dictionnaires des

enseignants, il faut se tourner vers des recherches menées ailleurs dans le monde pour entamer la réflexion sur ce point.

D'ailleurs, dans une étude récente sur les besoins de formation d'enseignants coréens de l'anglais, langue étrangère, en lien avec les connaissances et habiletés dictionnaires, Susanna Bae (2015) met en lumière le fait que la très grande majorité des enseignants qu'elle a sondés (92 %) disent n'avoir jamais reçu d'instructions formelles sur l'utilisation des dictionnaires numériques et que, lorsque que c'était le cas, ces instructions portaient principalement sur la façon de localiser une entrée.

Chatzipapa et Papadopoulou (2017) sondent, quant à elles, 168 enseignants grecs du primaire et du secondaire sur quatre principaux points : la fréquence d'utilisation du dictionnaire à des fins spécifiques (ex. : trouver le sens d'un mot, son orthographe, ses synonymes), la fréquence à laquelle ils utilisent des stratégies pour sélectionner le bon dictionnaire (ex. : connaissance des types de dictionnaires et leur utilité), la fréquence des stratégies précédant la recherche d'un mot (ex. : identifier la forme non fléchié du mot, réfléchir à l'orthographe du mot avant de chercher) et la fréquence des stratégies pour la recherche d'un mot (ex. : à quel endroit ouvrir le dictionnaire selon la première lettre du mot cherché, garder en tête le mot lors de la recherche). Les résultats des usages déclarés de ces enseignants à l'aide d'échelles de Likert révèlent que ces enseignants ont de bonnes stratégies de sélection du dictionnaire et de recherche du mot, mais ont de moins bonnes stratégies précédant la recherche et de moins bonnes stratégies d'utilisation du dictionnaire à des fins spécifiques. Ici aussi, les auteures attribuent la faute des moins bonnes stratégies dictionnaires à l'absence de formation explicite des participants sur l'objet.

En somme, ces études mettent en lumière le fait que les enseignants de langue, autant au Québec qu'ailleurs dans le monde, ont un rapport positif au dictionnaire, mais que leur usage de l'outil peut parfois être superficiel. On explique cette réalité par le fait

que peu d'enseignants, dans les études citées, déclarent avoir reçu une formation sur l'outil qu'est le dictionnaire.

2.8 Connaissances préalables à la résolution de problèmes de nature lexicale

Dans la section 1.5 de notre problématique de recherche, nous avons mis en lumière le fait que nous n'avions aucune donnée sur la capacité des enseignants du secondaire à résoudre différents types de problèmes d'ordre lexical, bien que la résolution de ces problèmes fasse partie de leur tâche d'enseignement, notamment par le biais de questions des élèves ou de la correction de textes d'élèves. Par exemple, nous avons mentionné que la notion de collocation posait souvent problème aux apprenants (Binon et Verlinde, 2003) et que, dès lors, il devenait important d'attester la capacité des enseignants de comprendre cette notion en vue de l'enseigner et de soutenir par le fait même un usage efficace du dictionnaire. Nous avons également montré, dans la section 2.1 du cadre théorique, que le dictionnaire renfermait une foule d'informations nécessaires pour lire (accéder au sens des mots) ou bien écrire (la classe du mot, son genre, ses différents sens, des exemples de son utilisation et plus encore). Nous avons fait un lien avec le fait que ces informations contenues dans les dictionnaires pouvaient permettre à l'utilisateur du dictionnaire de résoudre de nombreux problèmes de langue.

Les prochaines sections (2.8.1 à 2.8.4) serviront à définir différents concepts relatifs au fonctionnement de la langue et à expliciter comment ces concepts sont reflétés dans un article de dictionnaire. Les concepts sont les suivants : le sens des mots et des expressions (2.8.1), l'orthographe des mots (2.8.2), les propriétés de combinatoire (2.8.3) et les relations de sens entre les mots (2.8.4).

2.8.1 Le sens des mots et des expressions

Les expressions se caractérisent par leur idiomaticité : elles présentent une certaine rigidité au niveau de leur forme. Par exemple, dans l'expression *sans tambour ni*

trompette, la substitution d'un nom par un autre entraîne nécessairement une erreur (**sans tamtam ni trompette*) qui, elle, risque de créer la confusion chez le lecteur. Similairement, l'ajout d'un mot qui vient briser l'enchaînement d'une expression peut laisser le lecteur perplexe (**sans aucun tambour ni aucune trompette*). On explique ce phénomène par le fait que, comme le définit Polguère (2008), les expressions (ou locutions) correspondent à « des syntagmes figés », c'est-à-dire des groupes de mots qu'on ne peut changer, qui sont « sémantiquement non compositionnels ». Ceci revient à dire que l'on ne peut interpréter le sens d'une expression en additionnant le sens des mots qui la composent. Par exemple, l'expression *tirer le diable par la queue* n'a pas la signification littérale de l'addition des mots qui la composent. Autrement dit, cette expression n'a pas le sens de 'tirer un être démoniaque par son organe postérieur plus ou moins long'. Cette expression signifie plutôt d'avoir de la difficulté à subvenir à ses besoins.

Le caractère figé et le sens généralement opaque d'une expression ont la conséquence, pour quiconque entend ou lit cette expression pour la première fois, de rendre difficile, voire impossible, le décryptage de son sens. Dans ces cas, le dictionnaire peut s'avérer utile, puisqu'il fournit le sens de nombreuses expressions à quiconque sait bien les localiser.

D'ailleurs, la recherche de Lew (2012) portant sur les expressions comportant plusieurs mots nous en apprend davantage sur les techniques utilisées par des apprenants polonais de langue anglaise lorsqu'ils sont amenés à localiser des expressions dans le dictionnaire. Les participants ont tendance à chercher les mots les moins fréquents en premier, probablement, explique Lew, parce qu'ils sont moins familiers avec ces mots ou parce que les définitions qui accompagnent les mots les plus communs s'étendent sur plusieurs lignes dans lesquelles il est possible de perdre l'information cherchée. Également, ces mêmes participants préfèrent chercher les noms, les adjectifs et les verbes (dans cet ordre) présents dans l'expression en ignorant généralement les

déterminants, les prépositions et les pronoms, ce qui constitue, généralement, la bonne façon de le faire.

2.8.2 L'orthographe des mots

Utiliser le dictionnaire dans le but de trouver l'orthographe d'un mot fait partie des buts d'utilisation usuels, comme le précisent Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018). Il n'en demeure pas moins que si l'on s'attarde à cet exercice de validation de l'orthographe au sein des différents types d'ouvrage (papier ou numérique) certaines différences peuvent être relevées.

En effet, dans un dictionnaire papier, la recherche de l'orthographe d'un mot demande, d'une part, une bonne connaissance de l'ordonnement alphabétique et, d'autre part, une connaissance de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes (les lettres et les sons), chez l'utilisateur, de l'orthographe du mot. Ces connaissances renvoient à celles présentées par Nesi (1999b), soit *comprendre la structure du dictionnaire et l'ordre alphabétique, comprendre la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes*. La justesse de cette intuition aura un impact sur le temps nécessaire à localisation du mot cherché. Par exemple, si l'intuition initiale de l'utilisateur qui cherche à valider l'orthographe du mot *physiologie* est que ce mot commence par la lettre *f*, on peut présumer que son temps de recherche sera plus long.

Comme nous l'avons mentionné plus haut dans la section réservée aux connaissances et habiletés qui changent avec le numérique, les fonctionnalités de recherche d'un dictionnaire numérique pourraient faire en sorte que l'exercice de validation d'orthographe serait moins chronophage dans un dictionnaire numérique qu'il pourrait l'être dans un dictionnaire papier.

2.8.3 Les propriétés de combinatoire

Les propriétés de combinatoire sont toutes les contraintes qui font en sorte qu'un mot peut ou ne peut pas se combiner à un autre mot dans une phrase (Polguère, 2008). Ces propriétés de combinatoire ne peuvent pas être déduites du sens du mot ou de sa forme. Tremblay et Anctil (2016), pour illustrer ce point, donnent l'exemple du genre : dans le sens et la forme des mots *table* et *bureau*, rien n'indique qu'un est de genre féminin et l'autre, masculin. Ce type d'information doit donc être appris. Les dictionnaires contiennent généralement ces renseignements sur les différentes contraintes d'un mot, de façon plus ou moins explicite (Tremblay et Anctil, 2016). Comme nous l'avons vu dans la section 2.1 de ce chapitre, illustrant deux entrées de dictionnaires pour le mot *spécial*, la classe de mots est une des premières informations que fournit le dictionnaire. Le fait de savoir que le mot *spécial* est un adjectif détermine son rôle dans la phrase et la fonction qu'il peut occuper.

On peut également rapidement connaître les contraintes de variabilité d'un mot à l'aide du dictionnaire et connaître sa graphie selon son genre et son nombre. Il en va de même pour les indications de registre de langue, présentées sous forme d'abréviations, qui renseignent l'utilisateur sur l'appartenance d'un mot ou d'une expression à un certain registre de langue. Par exemple, la marque **litt.** indique l'appartenance du mot à la langue littéraire, tandis que la marque **fam.** indique le caractère familier d'un mot. Pour illustrer ce point, on peut prendre l'exemple d'un des sens du nom *habitant* qui est de registre familier et qui désigne une personne aux manières rustres. Ces marques relatives aux registres de langue pourraient permettre à un utilisateur d'éviter d'utiliser une formulation familière dans un contexte formel où un tel registre serait inapproprié. Toutefois, quelques considérations méritent d'être soulevées par rapport aux indications de registres présentés dans les dictionnaires. D'abord, comme nous en avons traité plus tôt dans ce chapitre, les dictionnaires étant des ouvrages conçus par des lexicographes parlant une langue donnée à une époque donnée, il importe de savoir

sélectionner, lorsque l'on souhaite s'informer du registre de langue d'un mot ou d'une expression, un dictionnaire conçu par des lexicographes dont la langue et l'époque se rapprochent le plus de la langue et de l'époque de celui qui le consulte. En effet, consulter un dictionnaire d'origine française conçu il y a quelques décennies pour chercher à identifier le registre de langue d'un mot dans un contexte actuel de francophonie québécoise pourrait mener l'utilisateur sur une fausse piste. Par exemple, alors que le verbe *se bâdrer*, qui signifie en français québécois 'se préoccuper de quelque chose' se trouve dans les dictionnaires québécois comme *Antidote* et le *Multidictionnaire*, avec une mention de registre familier, il ne se trouve pas dans une version du dictionnaire *Le Petit Robert* que nous possédons, produit par des lexicographes de France.

Ensuite, considérant le caractère évolutif d'une langue et le fait que les indications de registre de langue découlent d'un certain jugement subjectif par rapport au prestige d'un mot et donc de son caractère plus standard, voire soutenu, ou en contrepartie, de sa stigmatisation, et donc de son appartenance à un registre plus familier ou ancien, il faut savoir identifier un dictionnaire qui tient en compte le parler contemporain. Cette identification est liée à la connaissance des différents types de dictionnaires, dont nous avons traité précédemment. Par exemple, alors que le verbe *barrer*, dans le sens de 'verrouiller', est largement utilisé au Québec et qu'il ne fait pas l'objet d'une stigmatisation particulière, on ne retrouve pas nécessairement ce même sens dans les dictionnaires français, ou on ajoutera une mention *Familier, Canada* ou même *Ancien* précédant la définition. L'inverse aussi est vrai alors qu'au Québec, par exemple, l'usage du mot *cake* pour désigner un gâteau est proscrit alors que son usage est commun en France.

Somme toute, lorsqu'il est question de l'identification de l'appartenance d'un mot ou d'une expression à un certain registre de langue, le dictionnaire peut s'avérer un outil

pratique à condition de savoir identifier l'origine du dictionnaire et la date à laquelle il a été conçu.

Les exemples que nous avons donnés renvoient aux mots seuls, mais d'autres propriétés de combinatoire concernent l'agencement des mots entre eux. C'est le cas notamment de la cooccurrence qui est l'agencement fréquent de deux mots, que l'on retrouvera dans l'usage et qui figure donc dans un dictionnaire des cooccurrences. Par exemple, pour le mot *ciel*, des adjectifs comme *nocturne*, *bleu*, *étoilé* font office de cooccurrences en cela qu'ils s'agencent avec *ciel* et que cet agencement est présent dans l'usage. Anctil (2010) mentionne à ce sujet qu'une cooccurrence est « le simple fait pour deux [unités lexicales] d'apparaître ensemble dans un énoncé (p.38) ». Dès lors, les cooccurrences qui figurent dans les dictionnaires sont les plus fréquemment utilisées. Parmi les cooccurrences, on retrouve certains cas qui sont particuliers, les collocations. Une collocation est une cooccurrence privilégiée, c'est-à-dire que le choix d'un mot *contraint* le choix d'un autre ou, autrement dit, qu'un mot est choisi librement par l'auteur (la base) alors que l'autre mot est choisi de façon contrainte (le collocatif) pour exprimer un sens précis (Polguère, 2008). À titre d'exemple, si on veut désigner une personne qui est seule depuis longtemps, on pourrait choisir la base *célibataire* et le collocatif *endurci* ou encore *éternel* pour former les collocations *célibataire endurci* et *éternel célibataire*. Toutefois, il serait erroné, par exemple, de dire *célibataire de pierre* même si le collocatif *de pierre* a un sens proche du collocatif *endurci*.

Cette particularité de la langue voulant qu'il ne soit pas possible de combiner certains mots entre eux sans générer d'erreur renvoie à la notion de combinatoire restreinte que décrit Polguère (2008) comme « l'ensemble des contraintes propres à [un] signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant (p. 40) ».

La combinatoire est une propriété des unités lexicales qui régit, entre autres, les combinaisons possibles entre une unité lexicale et une autre. Ainsi, certains mots ne peuvent être combinés à d'autres sans générer d'erreur (exemples, **tomber ami*, **offrir naissance à un enfant*, **remporter un salaire*).

La compréhension de ces concepts de combinatoire restreinte et de relations entre la base et le collocatif dans une collocation nous apparaissent comme étant nécessaires à la détection et à la correction d'éventuelles erreurs de langue liées à l'usage des collocations.

Comme le mentionne Tremblay (2014), il existe des ouvrages dictionnaires spécialisés, notamment le *Grand druide des cooccurrences* (Charest, Saint-Germain et Fontaine, 2012) ou encore la section *Cooccurrences* du dictionnaire *Antidote*, qui peuvent permettre d'accéder aux collocations d'un mot cherché. Cependant, Anctil (2005) mentionne, à propos du dictionnaire des cooccurrences de Jacques Beauchesne, que ce type de dictionnaire, bien que « très pratique pour un utilisateur averti », a le défaut de manquer de structure en plus de présenter « un certain nombre de collocations discutables ».

En effet, toujours selon Anctil (2005), les participants, des étudiants universitaires de différents programmes, auxquels le chercheur a soumis une variété d'erreurs à corriger, se sentent particulièrement dépourvus lorsqu'ils relèvent le mauvais choix de collocatif. Certains cherchent une correction à ce type d'erreur en cherchant la définition du collocatif plutôt que la base dans un dictionnaire. Par exemple, un participant se demande si « on peut *employer une autorité* » (p. 161). Il va ensuite chercher le mot *employer* (le collocatif) dans le dictionnaire plutôt que le mot *autorité* (la base). Cette façon de corriger l'erreur conduit les participants à accepter un terme qu'ils avaient spontanément rejeté, puisque, dans ce cas-ci, la définition du verbe *employer* semblait lui convenir ('Faire usage de'). Également, certains participants

mentionnent avoir de la difficulté à utiliser le dictionnaire comme ressource pour résoudre les problèmes de collocations. D'ailleurs, les apprenants observés par Nasselhauf (2005) qui écrivaient un texte à l'aide d'un dictionnaire ont produit autant d'erreurs de collocations que ceux qui n'en avaient pas, ce qui suggère que ces apprenants ne cherchent pas vraiment d'information sur les collocations.

À ce sujet, Anctil (2005) mentionne qu'une meilleure connaissance du phénomène de collocation pourrait sans doute aider les participants à aborder ce type de problème et à utiliser ensuite adéquatement les ouvrages de référence pour résoudre les problèmes rencontrés. Également, il ajoute que chercher la définition de la base (plutôt que du collocatif) et identifier, dans les exemples, des combinaisons attestées constituerait, on l'imagine, une meilleure stratégie pour résoudre un problème de ce type.

2.8.4 Les relations de sens entre les mots

La notion de synonymie est la relation de sens par excellence, qui existe entre deux mots qui ont le même sens ou dont le sens est très rapproché (Polguère, 2008). Pour que l'on puisse considérer deux mots comme synonymes, ils doivent appartenir à la même classe de mots. Par exemple, *voiture* et *bolide* sont des synonymes puisqu'ils ont un sens rapproché et sont tous deux des noms, mais *bolide* et *conduire* n'en sont pas puisqu'un est un nom et l'autre, un verbe.

Également, Polguère (2008) distingue deux types de synonymes : les synonymes exacts et les synonymes approximatifs. La première catégorie est très rare : l'auteur donne comme exemples les paires de mots *vélo* – *bicyclette* et *automobile* – *voiture* pour désigner des synonymes exacts, qui ont exactement le même sens. Pour l'autre type, les synonymes approximatifs, le sens qui les unit est très proche, comme pour les mots *haine* et *aversion*. Pour donner un autre exemple, on parle également de synonymes approximatifs pour décrire la relation qui unit un mot au sens plus large comme *chien* et son équivalent plus précis comme *dalmatien*. On appelle d'ailleurs cette relation

l'hyponymie et l'hyponymie. *Chien* est donc un hyperonyme de *dalmatien* et *dalmatien*, un des nombreux hyponymes de *chien*.

Tout le contraire de la synonymie, qui désigne la relation entre deux mots dont le sens est identique ou similaire, l'antonymie désigne la relation qui unit deux mots dont le sens est opposé. Les verbes *aimer* et *détester* sont, par exemple, des antonymes.

Au sein des définitions se trouvant dans les dictionnaires usuels, on retrouve parfois des synonymes du mot que l'on consulte et même certains hyponymes et hyperonymes. Également, des ouvrages entiers sont aussi entièrement dédiés à l'énumération des synonymes et antonymes des mots.

2.9 Questions de recherche

Au terme de ce chapitre, qui a proposé un tour d'horizon de la recherche portant sur les connaissances et habiletés dictionnairiques liées au dictionnaire papier et numérique, sur la comparaison de ces outils et sur la situation des enseignants par rapport aux dictionnaires, nous proposons les questions de recherche suivantes :

- Qu'est-ce qui diffère principalement entre l'utilisation d'un dictionnaire numérique et d'un dictionnaire papier chez un futur enseignant devant une situation de résolution de problèmes ?
 - Comment ces différences se manifestent-elles dans le contexte de résolution d'un problème d'ordre lexical ?
- Les enseignants arrivent-ils à résoudre les problèmes de langue à l'aide des dictionnaires ? Si oui, en suivant quel cheminement dans la consultation du dictionnaire ?
- Quel type de dictionnaire mène à une meilleure résolution des problèmes ?
 - Pourquoi ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous traitons des différents choix méthodologiques effectués dans notre recherche. Nous expliciterons d'abord l'approche méthodologique choisie, l'échantillon ciblé, le déroulement de la collecte de données, les différents instruments de mesure utilisés et les méthodes de traitement et d'analyse des résultats.

3.1 Approche méthodologique

Dans le cadre de cette recherche, qui vise à décrire et comparer l'utilisation des dictionnaires papier et numériques par les futurs enseignants de français lors de situations de résolution de problèmes, l'approche qualitative est l'approche méthodologique privilégiée en cela qu'elle « ne vise pas à inférer des caractéristiques à une population, mais cherche plutôt à décrire et à expliquer le plus précisément possible et en détail les phénomènes à l'étude » (Thouin, 2014, p.133).

3.2 Échantillon

Les sujets de notre étude sont de futurs enseignants de français au secondaire présentement en processus d'obtention de leur baccalauréat dans une université québécoise. Leur niveau de scolarité est donc sensiblement similaire. Nous ignorons cependant s'ils ont reçu ou non une forme d'enseignement sur l'utilisation des

dictionnaires dans leur parcours scolaire ou professionnel. Ils ont été recrutés dans le cadre d'un cours disciplinaire lors duquel ils ont assisté à une courte présentation leur décrivant brièvement les visées de la recherche et la nature de leur participation potentielle au projet. L'implication demandée à l'étudiant, en termes de temps, ne dépasserait pas 60 minutes. Nous avons cru que de demander aux participants une implication d'une seule heure rendait la participation plus attrayante que si elle demandait une implication plus chronophage.

Parmi les quelque 30 étudiants présents dans la salle de classe, cinq d'entre eux ont signifié leur intérêt à prendre part à la recherche et trois, parmi eux, ont finalement pris part à la collecte de données jusqu'à la fin. Il s'agit d'un échantillon de convenance.

L'échantillon se compose de trois (3) participants, tous en deuxième année de leur baccalauréat en enseignement du français au secondaire.

Le nombre relativement restreint de participants s'explique par l'influence de quelques facteurs qui ont fait en sorte que les méthodes de recrutement des participants pour cette recherche n'ont pas permis de recruter un très grand nombre de participants :

- La période de recrutement : étant donné que le recrutement a été mené à la fin du mois d'avril, les participants potentiels terminaient leur semestre universitaire et étaient donc assez occupés par les habituels travaux et examens de fin de semestre.
- Le cheminement particulier du programme de formation des étudiants en enseignement : étant donné que les étudiants en enseignement doivent compléter des stages de plusieurs semaines dans les milieux d'enseignement secondaire, il était impossible de rejoindre une grande partie de participants potentiels, puisque ces derniers ne se trouvaient pas à l'université lors de la période de recrutement.

3.3 Déroulement de la collecte de données

Lors de la rencontre avec les participants potentiels à des fins de recrutement, les coordonnées des volontaires ont été recueillies. Le chercheur a par la suite communiqué avec les volontaires pour déterminer avec chacun d'eux le meilleur moment pour la collecte.

Il a été décidé qu'étant donné le choix du protocole verbal (*Think aloud protocol*), décrit dans la section 3.4.1, une approche dite « laboratoire », en rencontre individuelle avec le participant, a été priorisée.

Chaque participant a donc été rencontré au moment convenu et invité à entrer dans un local dans lequel avaient été installés préalablement : une caméra sur trépied, une enregistreuse sur la table, un petit trépied pour téléphone portable, un ordinateur portable avec le dictionnaire *Antidote* ouvert et de nombreux ouvrages de référence en format papier. Parmi les ouvrages de format papier, on retrouvait :

- 3 dictionnaires usuels : *Larousse* (2011), *Le Petit Robert* (2010), *Le Multidictionnaire* (2018)
- Plusieurs dictionnaires spécialisés : *Le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (1992), *Le Grand Druide des cooccurrences* (2010), *le Petit Druide des cooccurrences* (2016), 2 dictionnaires des synonymes différents et 2 guides de conjugaisons.

Chaque participant a ensuite été invité à lire, avec le chercheur, le formulaire de consentement (voir annexe A) et à poser des questions sur la nature de sa participation, le cas échéant.

Le chercheur a ensuite expliqué les paramètres du protocole verbal (voir section 3.4.1) et l'importance de la verbalisation tout au long de l'activité. En plus, le chercheur a expliqué les modalités des tâches de résolution de problèmes :

1. Le participant est invité à résoudre les problèmes dans l'ordre selon lequel ils sont présentés en utilisant d'abord le type de dictionnaire établi par le chercheur et à résoudre la deuxième série de problèmes avec l'autre type de dictionnaire.

Par exemple, le participant 1 devait résoudre les problèmes de la série A avec l'aide des ouvrages papier et, subséquemment, les problèmes de la série B avec l'aide, cette fois, du dictionnaire numérique.

Cette disposition séquentielle nous laissait croire qu'une certaine « accoutumance à la tâche » pourrait fausser nos données. En effet, les tâches étant sensiblement les mêmes, il serait probable qu'après avoir résolu la première série de problèmes, le participant pourrait plus aisément résoudre la deuxième série de problèmes étant donné qu'il sait maintenant à quoi s'attendre. Pour annuler cet effet d'accoutumance, nous avons appliqué une procédure de contrebalancement, en alternant, entre les participants, le type de dictionnaire qui est utilisé pour résoudre la première série de tâches.

2. Le participant peut passer au problème suivant lorsqu'il considère y avoir répondu adéquatement, au mieux de ses habiletés.
3. Le chercheur ne peut pas guider le participant ou le conseiller. Il n'interviendra que pour rappeler au participant de verbaliser ses actions et ses réflexions.

La durée totale de la rencontre avec un participant avoisinait les 45 minutes, ne dépassant donc pas la limite de temps demandée aux participants lors du recrutement.

3.4 Les instruments de mesure

Dans les prochaines sous-sections (3.4.1 à 3.4.3), les différents instruments de mesure utilisés pour la collecte de données sont présentés.

3.4.1 Le protocole verbal (*Think aloud protocol*)

Pour ce projet, nous avons utilisé le *Think aloud protocol* ou « protocole verbal » (Ericsson et Simon, 1987) qui consiste à demander aux participants de décrire à voix haute ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'ils pensent de la manière la plus détaillée possible lorsqu'ils complètent les situations de résolution de problèmes. Cette façon de faire, empruntée au domaine de la psychologie cognitive, ne change pas le cours des pensées si elle est menée de façon adéquate et qu'on fournit au participant des instructions claires. Selon ces auteurs, seul un ralentissement du processus est à prévoir. Toutefois, Luccioni (2018), qui a elle aussi mis à profit le protocole verbal pour accéder à la cognition de ses participants lors de résolutions de problèmes avec les dictionnaires (dont nous avons traité dans la section 1.5 de la problématique), a relevé la difficulté de verbalisation de certains participants. L'auteure explique cette réalité par le fait que la tâche présentée aux participants était exigeante, limitant du même coup la charge cognitive disponible pour la verbalisation. Également, elle mentionne que même les participants les plus adroits avec le dictionnaire manquaient de connaissances explicites sur l'outil, ce qui a fait en sorte qu'ils avaient de la difficulté à verbaliser leurs actions.

La verbalisation à voix haute des participants a été enregistrée à l'aide d'une caméra, d'un microphone et d'un téléphone cellulaire. La multiplication des méthodes d'enregistrement a permis de ne rien perdre autant au niveau de ce qui était dit que de ce qui était fait par le participant avec les ouvrages de référence. Ce protocole verbal, dûment capté, a permis de bien suivre les différentes étapes de consultation du

dictionnaire par les participants et nous a également permis d'accéder au raisonnement des participants et à leur manière de penser (Fonteyn, Kuipers et Grobe, 1993).

3.4.2 Captation vidéo

La consultation du dictionnaire numérique s'est faite sur un ordinateur. Nous avons donc utilisé un logiciel de capture d'écran vidéo pour pouvoir suivre les déplacements du curseur et enregistrer le processus de navigation de chaque participant dans le dictionnaire. Cette information est venue compléter celle obtenue par le protocole verbal et l'enregistrement vidéo, en plus de nous permettre d'analyser les différentes manières de nos participants de naviguer dans le dictionnaire numérique. Cette triangulation des méthodes de capture nous permet de proposer une analyse beaucoup plus fine et objective que si nous n'avions eu recours qu'à l'observation *in situ*.

Pour la consultation des ouvrages papier, une caméra sur trépied placée derrière le participant captait les manipulations de ce dernier. Également, la caméra d'un téléphone portable a été utilisée pour capter, de plus près, le contenu des pages de l'ouvrage utilisé.

3.4.3 Les situations de résolution de problèmes

Il importe ici de s'attarder à l'élaboration des situations de résolution de problèmes en cela que leur conception a nécessité de nombreux aller-retour servant à bonifier notre principal instrument de mesure.

Afin de concevoir nos situations de résolution de problèmes, nous avons fait appel aux étapes de conception de la recherche-développement proposées par Van der Maren (1996), soit : 1) la définition du problème (identification des besoins); 2) la formulation des objectifs pédagogiques; 3) l'élaboration du prototype; 4) l'évaluation du prototype et 5) la bonification et la présentation du dispositif final.

1) Définition du problème

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre *Problématique*, les situations de résolution de problèmes ne sont pas légion en enseignement du français, bien qu'elles figurent dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009).

En effet, bien que les recherches de Lefrançois (2003), dont nous avons parlé dans le chapitre *Problématique*, abordent la notion de « résolution de problèmes », elles ne présentent pas spécifiquement des problèmes de langue à résoudre avec le dictionnaire, mais plutôt des situations où l'élève doit réfléchir à un phénomène linguistique. Dans un même ordre d'idées, dans son mémoire de maîtrise, Anctil (2005) a aussi utilisé des situations qui demandaient à des participants de réfléchir à des erreurs commises à l'écrit, pour susciter des réflexions à propos de problèmes lexicaux. D'ailleurs, ces participants pouvaient avoir recours au dictionnaire pour corriger leurs erreurs. Il n'en demeure pas moins que ces « problèmes » n'étaient pas générés par le chercheur, mais étaient plutôt issus de l'analyse extensive de textes écrits par des étudiants.

C'est pourquoi nous arrivons au constat qu'il n'existe que très peu de recherches en didactique du français qui présentent des situations de résolution de problèmes expressément conçues pour qu'on y réponde à l'aide du dictionnaire. Il nous a donc été difficile de nous appuyer sur des recommandations de chercheurs francophones qui, comme nous, voient les résolutions de problèmes en français comme un instrument de mesure intéressant pour faire émerger non seulement des connaissances sur la langue, mais également des connaissances et aptitudes à utiliser le dictionnaire, dans le cas du problème de recherche qui nous intéresse.

Malgré tout, la thèse de doctorat de Luccioni (2018), dont l'objet est le développement d'un logiciel de tutoriel intelligent visant à faciliter l'apprentissage du fonctionnement du dictionnaire, comporte, en annexe, des situations de résolution de problème en

français, qui, bien qu'elles ne servaient pas directement à la conception de son logiciel, ont permis à la chercheuse de valider empiriquement les « compétences et concepts mobilisés par les tâches [de résolution de problème à l'aide du dictionnaire] ». Ces tâches ont donc été notre inspiration principale pour le développement de nos situations de résolution de problème en français.

2) Formulation des objectifs pédagogiques

Cette étape de la recherche-développement s'applique moins bien à la réalité de notre projet que les autres en cela que l'élaboration de notre dispositif ne se fait pas dans un but pédagogique, mais a davantage une visée pratique. En effet, bien que nos tâches de résolution de problèmes puissent être mises à profit dans un contexte d'enseignement et qu'elles puissent mener à des apprentissages (voir la section 5.7 à ce sujet), elles ont été conçues dans le but de servir nos objectifs de recherche, c'est-à-dire de servir d'outil pour nous permettre d'observer comment nos participants se servent des différents dictionnaires.

3) L'élaboration du prototype

Pour commencer l'élaboration du prototype, c'est-à-dire les premières itérations de nos situations de résolution de problème, nous sommes parti de la seule source existante dans notre domaine d'étude qui mette à profit des problèmes expressément conçus pour qu'on les résolve avec le dictionnaire : les problèmes en annexe de la thèse de Luccioni (2018). Voici donc un exemple de tâche présentée par la chercheuse : « Vous êtes professeur au primaire, et un de vos élèves vient vous voir parce qu'il ne comprend pas le sens de l'expression 'à dormir debout'. » Cette idée, de placer le participant dans une situation d'enseignement en lui mentionnant, d'entrée de jeu, qu'il est un enseignant nous a particulièrement plu, puisque nous croyions qu'une telle posture encouragerait le participant à verbaliser davantage sa démarche que si on ne lui demandait que de

simplement résoudre un problème puisqu'il devrait fournir des indications à un apprenant fictif. C'est pourquoi le squelette initial de nos tâches ressemblait beaucoup à ce qui a été proposé par Luccioni (2018) (voir annexe C). Les problèmes proposés par la chercheuse demandent un éventail de connaissances assez large de notions lexicales comme l'orthographe, le registre de langue et la synonymie, par exemple, mais ne couvrent évidemment pas tous les problèmes lexicaux qu'il est possible de résoudre à l'aide des dictionnaires. Parmi toutes les pistes possibles, nous avons arrêté notre choix sur des problèmes dont la teneur pourrait être résumée comme-ci :

1. Corriger une erreur liée au choix d'un collocatif inapproprié.
2. Trouver la signification d'une expression.
3. Corriger une erreur d'orthographe lexicale.
4. Trouver des équivalents standards à des mots de registre familier.
5. Éviter la répétition d'un mot en trouvant des synonymes.
6. Corriger une erreur liée à l'emploi transitif direct d'un verbe intransitif.

Le choix de ces problèmes s'appuie sur les arguments suivants.

D'abord, nous voulions présenter des problèmes nécessitant la mise à profit de diverses connaissances sur le fonctionnement de langue, et du lexique en particulier. C'est pourquoi chaque problème cible une connaissance particulière.

Ensuite, nous voulions que les problèmes fassent appel à diverses activités de recherche dans le dictionnaire, autant des recherches « usuelles » comme la recherche de l'orthographe ou d'un synonyme, que des activités de recherche « enrichies » comme la recherche d'une cooccurrence ou d'une expression, pour reprendre le classement de Tremblay *et al.* (2018).

Également, nous voulions que la résolution de nos problèmes requière l'utilisation de plusieurs ouvrages, pour pouvoir faire ressortir la capacité des participants à sélectionner le bon ouvrage dictionnaire selon la situation.

Enfin, nous voulions que l'exercice puisse être complété relativement rapidement, ce qui explique le nombre restreint de problèmes, comparativement au grand nombre de problèmes qu'il est possible de résoudre avec un dictionnaire, comme nous l'avons vu précédemment.

Une fois ces choix faits, il fallait maintenant concevoir les six problèmes.

D'abord, comme les problèmes 1, 2 et 6 présentent des erreurs, nous nous sommes intéressé à la manière dont Anctil (2010) a défini la notion d'erreur lexicale dans sa thèse. Étant donné que, pour nous, la définition de l'erreur n'est qu'accessoire à l'élaboration des tâches, nous nous sommes contenté de relever certains éléments clés de la définition d'erreur que Anctil a su extraire de l'analyse de nombreuses recherches sur le sujet : l'erreur est un écart par rapport à ce que produirait un locuteur expert dans une même situation de communication et qui est contraire à une norme claire. Sur ce dernier point, celui de la « norme claire », nous préconisons une approche similaire à celle de Anctil par rapport au souci de la validation qu'il s'agit bien d'une erreur : nous nous sommes assuré que ce que nous définissions comme « erreur » était « condamné par l'ensemble des ouvrages (Anctil, 2010, p. 190) ». À la lumière de cette façon d'aborder l'erreur de langue, nous nous sommes assuré de valider à l'aide du *Petit Robert*, de *Antidote* et du *Multidictionnaire* que les erreurs de nos situations de résolution de problème sont également attestées comme telles par ces ouvrages.

Toutefois, nous avons accordé une importance particulière au fait que, pour que l'expérience du participant qui s'apprête à participer à l'étude soit le plus authentique possible, les problèmes présentant des erreurs à corriger devaient contenir des erreurs

qui proviennent de textes authentiques, donc, des erreurs commises par de vrais apprenants dans un réel contexte d'écriture. Cette considération d'authenticité des erreurs permet de proposer des problèmes qui ne comportent pas de situations farfelues qui ne collent pas à la réalité des futurs enseignants qui ont participé à notre recherche. Cette considération pour l'authenticité des situations qui sont présentées aux participants s'inscrit d'autant plus dans cette lignée voulant que les situations d'apprentissage authentiques soient le moteur de l'apprentissage (Merriënboer, Kirschner et Kester, 2003). Nous avons donc cherché et répertorié, dans une banque de plus d'une centaine de rédactions rédigées par des étudiants de premier cycle lors d'un cours de mise à niveau en français, toutes les erreurs de langue que nous jugions intéressantes et qu'il était possible de résoudre à l'aide du dictionnaire. Ainsi, toutes les erreurs répertoriées relèvent d'une mauvaise maîtrise de l'une ou l'autre des facettes de la connaissance d'un mot ou d'une expression (le sens, la forme, la combinatoire restreinte, l'usage).

Également, nous nous sommes assuré de considérer l'usage dans le traitement des erreurs que nous avons répertoriées. En effet, comme nos participants sont de futurs enseignants de français qui devront rester critiques à l'égard des prescriptions de la norme et ne pas toujours condamner des phénomènes de langue qui s'en éloignent, nous sommes resté vigilant par rapport aux erreurs qui, bien qu'attestées par la norme des ouvrages de référence, étaient tout de même répandues dans l'usage. Cette façon de demeurer critique par rapport à ce que les ouvrages de référence considèrent une erreur rejoint sensiblement la posture de Anctil (2012) lorsqu'il mentionne que les erreurs présentées dans son article « ne mériteraient pas toutes la même attention didactique ni qu'elles devraient être systématiquement sanctionnées lors de la correction par les enseignants » (p.9). Par exemple, le traitement que nous avons fait de l'erreur suivante montre bien la nuance à respecter entre l'usage et la norme : *débuter la prévention [du décrochage scolaire] en bas âge*. Les dictionnaires indiquent clairement que la présence d'un complément direct au verbe *débuter* est une erreur,

puisqu'étant donné la nature intransitive du verbe, il ne peut accepter un complément comme *la prévention*. Or, en effectuant une recherche sur un moteur de recherche en ligne avec cette expression exacte, nous avons réalisé, grâce aux plusieurs milliers de résultats, à quel point la formulation *débuter quelque chose* était largement répandue dans l'usage, cette erreur a été écartée.

Une fois le travail d'analyse fait pour nous assurer que les erreurs trouvées étaient authentiques et attestées par la norme des dictionnaires, il fallait désormais les classer selon ce qui faisait que ces erreurs, par leur nature propre, en étaient réellement. Pour nous orienter, nous nous sommes servis de la typologie descriptive des erreurs lexicales de Anctil (2012), qui présente un classement d'erreurs selon leur forme, leur sens ou leur combinatoire restreinte (concept que nous avons défini dans la section 2.8.1 du précédent chapitre). Dans cette typologie de Anctil (2012), des sous-catégories permettent d'identifier précisément la nature de l'erreur et des exemples sont fournis pour illustrer l'erreur dans le contexte d'une phrase. Nous nous sommes donc servi de ce même tableau, en en supprimant les exemples et en y entrant les erreurs que nous avons trouvées dans les rédactions préalablement étudiées. Ce tableau se trouve à l'annexe B. Un tel exercice nous a permis de classer les erreurs selon leur nature et d'être en mesure, par la suite, de cibler précisément les connaissances linguistiques qui doivent être comprises pour la comprendre et la corriger. Les problèmes contenant des erreurs d'orthographe et de collocation ont donc été créés.

Pour les autres problèmes, qui ne nécessitent pas une correction d'erreur, nous les avons créés de toute pièce. Une première itération de six problèmes a été créée. Elle se trouve à l'annexe C.

Finalement, comme nous l'avons mentionné dans la section *Déroulement de la collecte de données* (section 3.3) du présent chapitre, le fait que le participant doive répondre à

deux séries de problèmes, l'une avec un dictionnaire numérique et l'autre avec des dictionnaires papier, nous a obligé à dupliquer notre dispositif.

Pour ce faire, nous sommes retournés à notre banque d'erreurs classées selon leur nature et y avons sélectionné des erreurs équivalentes à celles de la première série de situations de résolution de problème. Pour les autres problèmes, qui demandaient de trouver des équivalents standards de mots familiers ou qui demandaient de trouver la signification d'une expression, par exemple, nous avons créé de nouvelles phrases en tâchant de les rendre le plus équivalent possible aux phrases de la première série.

4) L'évaluation du prototype

Dans le but d'évaluer le prototype, nous l'avons testé auprès d'étudiants de deuxième cycle inscrits à la maîtrise en didactique des langues. Ces étudiants, pour la plupart futurs enseignants, étaient les candidats idéaux en cela que, comme notre population cible, ils aspirent à la profession enseignante.

Ces étudiants ont donc été rencontrés lors d'un de leur cours disciplinaire par l'entremise d'une professeure travaillant au sein d'une université québécoise. D'entrée de jeu, le projet de recherche a été brièvement présenté aux étudiants présents, dans le but de leur faire comprendre les visées du projet et de leur expliquer la nature de leur participation. Lors de la présentation, les situations de résolution de problème n'ont été abordées qu'en surface pour éviter que la façon d'approcher les problèmes de ces étudiants ne soit teintée par une indication préalable du chercheur.

Les étudiants présents ont été invités à former des paires. Au sein des paires, un participant devait incarner le chercheur qui encourage le participant à verbaliser ses actions. L'autre devait s'attaquer aux problèmes à résoudre. La moitié des paires devait résoudre les problèmes à l'aide du dictionnaire *Antidote* alors que l'autre moitié des

paires devait utiliser les ouvrages papier mis à leur disposition. Étant donné la difficulté d'observer plusieurs groupes à la fois dans une cacophonie relative créée par les multiples conversations, les étudiants ont accepté de s'enregistrer à l'aide d'une application de dictaphone sur leur téléphone et de nous envoyer l'enregistrement de leur discussion par la suite.

Suivant la collecte des suggestions et commentaires des participants et de l'écoute des enregistrements, quelques constats ont émergé :

- Les problèmes, dans leur nature même, ne comportaient pas de faille majeure.
- Le temps alloué à la résolution des problèmes n'a pas dépassé la limite idéale d'une heure.
- La posture d'enseignant adoptée par les participants a généré des explications très longues qui ne servaient pas vraiment l'objectif du projet.

Sur ce dernier point, les participants ont mentionné douter de la plus-value de demander au participant, dans les consignes des problèmes, de se placer en situation d'enseignement lors de la résolution du problème. En effet, nous avons pu observer, lors des discussions entre les participants, que beaucoup de temps et d'énergie était déployé dans l'explication de la nature de certaines erreurs, notamment celle du mauvais choix de collocatif, qui amenait les participants à se lancer dans des explications longues et complexes sur le fonctionnement de certains verbes qui demandent, par leur nature, un certain type de complément plutôt qu'un autre. Ces explications, en plus d'être difficiles à vulgariser dans un langage adapté au niveau de celui d'un élève du secondaire, ne faisaient que faire écran à ce qui importe vraiment pour ce projet, c'est-à-dire, les connaissances et les stratégies mobilisées pour la résolution des problèmes à l'aide du dictionnaire.

5) La bonification et la présentation du dispositif final

Au regard des constatations tirées suite à l'évaluation du prototype, nous avons décidé d'éliminer complètement la mise en situation d'enseignement pour ne garder que les problèmes à résoudre en eux-mêmes. Voici donc le prototype dans sa forme finale.

Série de problèmes A :

1. À l'aide du dictionnaire, expliquez la nature de l'erreur surlignée en jaune.
Phrase : *Outils les jeunes le plus rapidement possible leur permettrait d'avoir de meilleurs résultats et une meilleure estime de soi pour éloigner le décrochage.*
2. À l'aide du dictionnaire, expliquez la signification de l'expression suivante : 'Dire des messes basses'.
3. À l'aide du dictionnaire, corrigez l'erreur dans la phrase suivante.
Phrase : *Cela permettrait aux parents d'inqualquer des valeurs à leurs enfants.*
4. À l'aide du dictionnaire, changez les termes familiers de la phrase suivante pour des termes du registre standard.
Phrase : *L'enfant s'abrie d'une couverte chaude parce qu'il est tanné des moustiques qui l'achalent.*
5. À l'aide du dictionnaire, trouvez des alternatives aux mots surlignés dans la phrase pour éviter les répétitions.
Phrase : *Ma voiture préférée est la Ferrari Enzo. Si un jour je peux m'acheter cette voiture, je la montrerais à mes amis qui aiment aussi les voitures. Cette voiture peut aller jusqu'à 360 km/h alors que les voitures ordinaires vont à environ 170 km/h maximum.*

Série de problèmes B :

1. À l'aide du dictionnaire, expliquez la nature de l'erreur surlignée en jaune.
Phrase : *Lorsque les spécialistes **mettent un diagnostic à un jeune**, il faut que les enseignants en prennent compte.*
2. À l'aide du dictionnaire, expliquez la signification de l'expression suivante : '**Monter sur ses grands chevaux**'.
3. À l'aide du dictionnaire, corrigez l'erreur dans la phrase suivante.
Phrase : *L'intervenant **inciste** sur l'importance d'enseigner cette notion aux jeunes.*
4. À l'aide du dictionnaire, changez les termes familiers de la phrase suivante pour des termes du registre standard.

Phrase : *L'autre jour, j'ai vu deux **colons** sortir de leur **char** pour **s'engueuler**. Après avoir discuté, ils ont fini par se **raccommoder**.*

5. À l'aide du dictionnaire, trouvez des alternatives aux mots surlignés dans la phrase pour éviter les répétitions.
Phrase : *J'aimerais bien m'acheter une **maison**. Si un jour, j'arrive à acheter une **maison**, j'y inviterais ma famille. Cette **maison** pourrait avoir 3 étages, comme la **maison** de mes parents. J'ai si hâte d'avoir ma propre **maison**.*

Ces deux versions du prototype présentant chacune cinq (5) problèmes à résoudre avec les dictionnaires sont celles qui ont été présentées aux participants de l'étude lors de la collecte de données.

3.5 Méthodes de traitement et d'analyse des résultats

D'abord, les enregistrements vidéo de chacune des séries de tâches ont été écoutés et transcrits. Ces transcriptions contiennent non seulement les verbalisations du participant lorsqu'il tente de résoudre les problèmes proposés, mais également des indications sur les différentes actions du participant autant au sein des ouvrages papier que du dictionnaire numérique. Un peu à la manière des didascalies utilisées dans les textes dramatiques, ces indications décrivent les actions du participant : eg. *Tape le mot au complet dans la barre de recherche et clique sur la première entrée proposée.* Également, des indications de temps, principalement au début et à la fin de chaque problème, ont permis de mesurer le temps moyen qu'a pris chaque participant pour résoudre chaque problème.

Ensuite, les données concernant la réussite ou l'échec du problème, le temps de résolution, le nombre de mots cherchés et le nombre d'outils différents utilisés par les participants ont été comptabilisées dans un tableau (voir annexe D). Les données sur la réussite ou l'échec au problème servent à évaluer si le participant a réussi à résoudre le problème alors que le temps de résolution permet d'évaluer l'efficacité du participant avec un outil donné. Le nombre de mots cherchés ainsi que le nombre d'outils utilisés permettent d'évaluer l'étendue de la recherche du participant.

Après ce travail de compilation de données, les transcriptions ont été retravaillées et réduites de façon à ce que seules les actions des participants demeurent. Cette réduction a permis de faire émerger des transcriptions le parcours de recherche emprunté par chacun des participants pour résoudre le problème. Ces parcours ont permis une certaine schématisation des actions des participants et ont permis d'atteindre un second niveau d'analyse des données en comparant les cheminements empruntés par les participants à ceux d'un utilisateur expert. Les disparités entre les cheminements réels et le cheminement expert ont fourni des pistes d'analyse. Les cheminements experts

sont issus de l'analyse des référentiels de connaissances et d'habiletés dictionnairiques présentés dans le chapitre précédent, et sans pour autant illustrer le seul cheminement possible pour résoudre les problèmes, ils présentent une démarche de résolution juste et efficace. Certains de ces cheminements experts sont présentés dans le chapitre *Discussion* (Chapitre V).

Le prochain chapitre présente les résultats issus de l'étude.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats issus de la collecte de données. Pour ce faire, nous avons choisi de présenter les résultats par problème (du premier au cinquième) plutôt que par participant. Sont donc d'abord présentés les cheminements de résolution du problème 1, avec les deux types de support (dictionnaire papier et électronique), pour chacun des participants, de même qu'un récapitulatif des données extraites de ces cheminements, comme le temps de résolution, le nombre de mots cherchés et le nombre d'outils dictionnaires consultés. S'ensuivent les résultats des quatre autres problèmes, présentés selon ce même ordonnancement.

4.1 Problème 1 : l'erreur de cooccurrence

4.1.1 Participant 1

Le participant 1 devait d'abord résoudre les problèmes de la première série (A) avec les dictionnaires papier et ensuite les problèmes de la deuxième série (B) avec le dictionnaire numérique.

Dans le cas du problème 1, il a dû corriger et expliquer l'erreur **éloigner le décrochage* avec les dictionnaires papier d'abord et faire de même avec **mettre un diagnostic* ensuite en utilisant le dictionnaire numérique.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 1, après avoir lu le problème, ouvre le Multidictionnaire et cherche le mot *éloigner*. La définition donnée par l'ouvrage ('envoyer plus loin, reporter') lui confirme qu'il s'agit d'une erreur : « **On voit que “éloigner le décrochage”, on veut pas nécessairement le reporter. On veut l'éliminer complètement. Donc, faudrait ensuite trouver un autre mot pour le remplacer.² »**

Le participant 1 ouvre donc le dictionnaire des synonymes pour « **trouver un synonyme d'*éloigner* qui se rapproche le plus du sens de “éliminer le décrochage”, par exemple.** » Le participant localise donc le mot dans le dictionnaire des synonymes et lit les quelques dizaines de propositions de l'ouvrage. Il est insatisfait des résultats de sa recherche : « [...] **pour *détourner* le décrochage? (Soupir.)** » Il choisit finalement le mot *éliminer*, qu'il juge adéquat même si le choix de ce mot ne provient pas d'un ouvrage, mais de sa propre connaissance de la langue. Finalement, il vérifie la définition du verbe *éliminer*, qui lui convient dans ce contexte : « **Éliminer : faire disparaître ou exclure d'un ensemble. Donc, faire disparaître le décrochage. C'est ce qu'on... ou du moins, le réduire, mais peu importe... dans les deux cas, ça fonctionne. Donc, ça serait... ça aurait du sens dans une phrase comme celle-là.** »

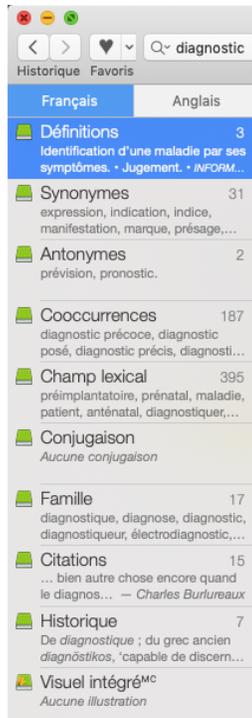
² Le discours présenté en caractères gras provient textuellement de la transcription des paroles des participants.

Cheminement – Dictionnaire numérique

D'entrée de jeu, après s'être demandé si « **on peut mettre un diagnostic** », le participant pose la même action qu'il a posée précédemment en consultant d'abord la définition du mot *diagnostic*.

Par contre, ensuite, il navigue dans le dictionnaire à la recherche d'une réponse. Il fait glisser la souris sur les menus de gauche en s'arrêtant sur chacun des onglets, retourne à la définition et tente de faire défiler la définition. Il fait glisser la souris vers l'étymologie du mot, dans le coin supérieur gauche de l'écran. Il descend ensuite vers les difficultés. Il lit les difficultés proposées par le dictionnaire numérique, revient et clique sur l'onglet *Historique*, qui montre l'évolution du mot à travers le temps.

Il se questionne de nouveau : « **Est-ce qu'on peut mettre un diagnostic ?** » Il tape alors « mettre un diagnostic » dans la barre de recherche, mais ne lance pas la recherche. Il efface tout et tape seulement le mot « mettre ». Il lit la définition et fait défiler la page pour lire les locutions et ensuite les constructions à proscrire. Il n'y trouve pas ce qu'il cherche : « **Constructions à proscrire. Mettre en ciseaux, mettre les basses, mettre les hautes. Non, il n'y est pas... mettre un diagnostic.** » Il retourne aux définitions et consulte les menus de gauche (voir la figure 4.1, illustrant la disposition des outils dans le dictionnaire *Antidote*).

Figure 4.1 : Disposition des outils dans *Antidote 9*

Il clique d'abord sur l'onglet *Conjugaison*, juge l'outil inutile à la résolution du problème, clique sur l'onglet *Anglais* et retourne immédiatement à l'onglet *Français*.

Après cette exploration, il mentionne son but : « **Si je retourne à *diagnostic*, faire la même chose que je viens de faire...** » Il tape donc le mot *diagnostic* dans la barre de recherche. Tout de suite après, le participant 1 clique sur l'onglet *Cooccurrences*. Il établit dans quelle section de l'entrée il doit chercher : « **Donc, si on voit "mettre un diagnostic", dans ce cas-là, c'est un complément direct. Il y a 22 possibilités.** »

Le participant résout le problème en choisissant une proposition qui convient : « établir un diagnostic ».

Récapitulatif

Tableau 4.1 : Récapitulatif de la résolution du problème 1 par le participant 1

| Problème 1 : les cooccurrences | | |
|--------------------------------|--|---|
| Variabiles | Support papier (* <i>éloigner le décrochage</i>) | Support numérique (* <i>mettre un diagnostic</i>) |
| Durée | 252 secondes | 286 secondes |
| Réussite | Partielle | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Multidictionnaire, Dictionnaire des synonymes (2) | Définitions, Dictionnaire historique, Conjugaisons, Cooccurrences (4) |
| Mots cherchés (nombre) | <i>éloigner, éloigner, éliminer</i> (3) | <i>Diagnostic, mettre un diagnostic, mettre</i> (3) |

En observant le tableau 4.1, on peut voir que le participant a pris 13 % plus de temps pour résoudre le problème avec le support numérique.

La réussite du problème à l'aide des outils papier est partielle en cela que bien que le participant ait su repérer l'erreur et proposer une correction adéquate selon le contexte, il n'a pas été en mesure de respecter la consigne voulant que la solution au problème devait être issue du dictionnaire et non pas seulement de sa connaissance de la langue. En effet, le participant n'arrivant pas à trouver une solution au problème avec les stratégies qu'il a employées dit : « **Honnêtement, je serais allé avec "éliminer", mais comment me rendre là... ?** » Le participant, après avoir formulé cette intention, a cherché le mot « éliminer », en a lu la définition proposée par l'ouvrage et, satisfait par le sens trouvé, a proposé ce verbe comme correction à l'erreur du problème.

Le nombre d'outils utilisés pour résoudre le problème est deux fois plus grand lors de la résolution du problème avec le dictionnaire numérique, passant de 2 à 4 outils. Les mots cherchés sont au compte de trois pour les deux types de supports, mais ils varient

dans leur forme. En effet, le participant a cherché une expression exacte (*mettre un diagnostic*) dans le dictionnaire numérique.

4.1.2 Participant 2

Contrairement au participant 1, le participant 2 a résolu la série de problèmes A avec le dictionnaire numérique d'abord et la série de problèmes B avec les ouvrages papier ensuite.

Cheminement – Dictionnaire numérique

D'entrée de jeu, le participant lit le problème, tape le mot *éloigner* dans la barre de recherche et en lit la définition. Le participant explique que, dans la définition du mot *éloigner*, « **ça dit que c'est pour mettre quelque chose plus loin** » et que ce n'est pas le sens recherché. Il ajoute que ce qu'il veut, c'est plutôt « **abolir le décrochage. On veut que les enfants, ils décrochent pas...** » Le participant clique sur l'onglet *Synonymes* et lit les propositions. « **Peut-être repousser ?** », se dit-il. Il tape donc le mot *repousser* dans la barre de recherche et clique sur la première proposition faite par le logiciel : *repousser*, v. Le participant clique sur l'onglet *Définitions* et lit ce qui s'y trouve. Il lit une définition à voix haute : « **Faire échec à.** » Il opte finalement pour *repousser le décrochage* comme solution au problème en disant : « **Ouais. Repousser, ça serait mieux.** »

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant commence par chercher le mot *diagnostic* dans Le Petit Robert et mentionne : « **Donc, ici j'ai : “poser” ou “établir”... je vois pas “mettre”. Donc, je peux voir aussi dans le dictionnaire des cooccurrences voir si...** ». Le participant ouvre donc le dictionnaire des cooccurrences, y cherche le mot *diagnostic* et établit rapidement que « **il y a pas... euh... y'a pas “mettre un diagnostic”. Donc, ça serait** »

ça, l'erreur ». Il propose ensuite comme solution « établir un diagnostic » à l'aide des propositions de l'ouvrage.

Récapitulatif

Tableau 4.2 : Récapitulatif de la résolution du problème 1 par le participant 2

| Problème 1 : les cooccurrences | | |
|--------------------------------|---|--|
| Variables | Support papier (*mettre un diagnostic) | Support numérique (*éloigner le décrochage) |
| Durée | 195 secondes | 217 secondes |
| Réussite | Complète | Partielle |
| Outils utilisés (nombre) | Le Petit Robert, Dictionnaire des cooccurrences (2) | Définitions, Synonymes (2) |
| Mots cherchés (nombres) | <i>diagnostic, diagnostic</i> (2) | <i>éloigner, repousser</i> (2) |

En observant le tableau 4.2, on voit que le temps de résolution du problème est plus élevé de 22 secondes pour la résolution avec le dictionnaire numérique. Le nombre d'outils utilisés est le même, mais ils diffèrent par leur nature. Le nombre de mots cherchés est le même pour les deux types de support. La réussite du problème avec le dictionnaire numérique est considérée comme partielle puisque le participant n'a pas su déterminer si la combinaison de mots qu'il propose comme solution au problème (*repousser le décrochage* pour corriger *éloigner le décrochage*) est valide et attestée par un ouvrage de référence. En contrepartie, la résolution du problème 1 (**mettre un diagnostic*) avec le support papier est une réussite complète. Le participant a su proposer une correction adéquate (*établir le diagnostic*) en s'assurant, cette fois, de valider, à l'aide du dictionnaire des cooccurrences, la combinatoire restreinte qui unit le verbe *établir* et le nom *diagnostic*.

4.1.3 Participant 3

Comme le participant 1, le participant 3 a d'abord résolu le problème 1 de la série A (**éloigner le décrochage*) à l'aide des ouvrages papier et a résolu ensuite les problèmes de la série B (**mettre un diagnostic*) avec le dictionnaire numérique.

Cheminement – Dictionnaires papier

Après avoir lu le problème qu'il devait résoudre avec les ouvrages papier, le participant 3, même s'il a mentionné ne pas savoir encore « **la nature de l'erreur** », a commencé sa recherche avec le dictionnaire des cooccurrences. Rapidement, en lisant les propositions du mot *décrochage* « **contrer le décrochage, prévenir le décrochage, éviter le décrochage** », il trouve la nature de l'erreur : « **Donc, probablement que c'est pas le bon verbe qui est utilisé, j'oserais dire ça.** ». En consultant une dernière fois l'outil, le participant propose donc comme solutions à ce problème « **éviter le décrochage ou prévenir le décrochage.** »

Cheminement – Dictionnaire numérique

Avec le dictionnaire numérique, le cheminement est sensiblement le même que celui présenté précédemment avec les ouvrages papier : le participant a formulé l'idée « **qu'on n'a pas utilisé le bon verbe, simplement** », il a cherché le mot cible dans les cooccurrences, a identifié sa fonction dans la phrase et a proposé une solution au problème : « **poser un diagnostic** ».

Ce qui diffère ici, mais qui ne concerne pas la résolution du problème ici à proprement parler, mais plutôt l'utilisation de l'outil (numérique, dans le cas présent) est le fait que le participant 3, lors de sa recherche du mot cible *diagnostic*, a, comme nous l'avons dit plus tôt, cherché le mot sous sa forme adjectivale d'abord (*diagnostique*) avant de réaliser son erreur.

Récapitulatif

Tableau 4.3 : Récapitulatif de la résolution du problème 1 par le participant 3

| Problème 1 : les cooccurrences | | |
|--------------------------------|---|--|
| Variables | Support papier (*éloigner le décrochage) | Support numérique (*mettre un diagnostic) |
| Durée | 125 secondes | 67 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Dictionnaire des cooccurrences (1) | Cooccurrences (1) |
| Mots cherchés (nombre) | <i>décrochage</i> (1) | <i>diagnostique, diagnostic</i> (2) |

Le participant 3 a réussi à résoudre adéquatement les problèmes avec les deux types de supports. La résolution à l'aide du support numérique a été accomplie 46% plus rapidement. Également, dans les deux cas, il n'a utilisé que le dictionnaire des cooccurrences comme outils pour arriver à ses fins. Le nombre de mots cherchés diffère étant donné qu'avec le dictionnaire numérique, le participant a d'abord cherché le mot cible sous sa forme adjectivale (*diagnostique*), avant de réaliser son erreur et de chercher le mot sous sa forme nominale (*diagnostic*).

4.2 Problème 2 : le sens d'une expression

4.2.1 Participant 1

Le participant 1 devait d'abord trouver la signification de l'expression « dire des messes basses » à l'aide des ouvrages papier et, ensuite, « monter sur ses grands chevaux » avec le dictionnaire numérique.

Cheminement – Dictionnaires papier

Après avoir lu le problème, le participant 1 a hésité à savoir quel dictionnaire utiliser pour résoudre le problème. Après avoir lu la première de couverture du Multidictionnaire, « **Syntaxe, anglicismes, québécoisismes...** », il arrête son choix sur cet ouvrage. Il se questionne ensuite sur le mot à chercher et opte pour le mot *messe*. Finalement, il localise le mot, en lit la définition, puis, il localise la locution et en lit la signification.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant lit le problème et mentionne que quatre mots pourraient le mener à la solution. Il clique sur la barre de recherche et tape le mot *chevaux*. Il localise les locutions, qui se trouvent au bas de la page, après les définitions du mot *cheval*.

Le participant essaie la combinaison de touches *cmd + F*, qui, dans d'autres logiciels, permet de faire une recherche parmi les mots présents sur la page. Cette fonction n'existe pas sur le logiciel Antidote. Il fait donc défiler la page vers le bas et localise la locution. Il en lit ensuite le sens.

Récapitulatif

Tableau 4.4 : Récapitulatif de la résolution du problème 2 par le participant 1

| Problème 2 : les expressions | | |
|------------------------------|---|---|
| Variables | Support papier (<i>dire des messes basses</i>) | Support numérique (<i>monter sur ses grands chevaux</i>) |
| Durée | 66 secondes | 48 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Multidictionnaire (1) | Définitions (1) |
| Mots cherchés (nombre) | <i>messe</i> (1) | <i>chevaux</i> (1) |

La résolution du problème avec le dictionnaire numérique a pris 27 % de moins qu'avec les ouvrages papier.

La réussite a été complète autant pour un problème que pour l'autre. Le nombre de mots et l'outil utilisé sont les mêmes pour les deux types de support, comme en témoigne le tableau ci-dessus (tableau 4.4).

4.2.2 Participant 2

Le participant 2 devait d'abord expliquer la signification de l'expression *dire des messes basses* à l'aide du dictionnaire numérique et, ensuite, de *monter sur ses grands chevaux* à l'aide des ouvrages papier.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant lit le problème et cherche le mot « cheval » dans le Petit Robert. Il localise le mot et en lit la définition. Il localise ensuite la locution et en lit le sens.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 2 commence en lisant le problème à voix haute. Il clique ensuite sur la barre de recherche du dictionnaire et tape le mot *messes*, au pluriel. La définition de *messe* apparaît. Il fait défiler la page vers le bas et localise l'entrée *messe basse, lue* (et non pas *dire des messes basses*) avec comme sens 'Messe où les prières ne sont que récitées'. Le participant continue à défiler vers le bas de la page.

Le participant retourne à la barre de recherche et ajoute le mot *basses* à la suite de *messes* qui s'y trouvait déjà. Il clique alors sur la proposition qui apparaît dans le menu déroulant de la barre de recherche : « faire, dire des messes basses, locution ». La fenêtre change pour montrer, dans la définition de l'adjectif *bas*, les locutions, dont *faire, dire des messes basses* en surbrillance.

Le participant localise la locution qui est en surbrillance et en lit le sens : « **avoir des conciliabules avec quelqu'un, avec un groupe** ».

Ensuite, il double-clique sur le mot *conciliabule* : la définition apparaît. À la lumière de sa recherche, le participant explique le sens de l'expression : « **Donc, la définition, ça serait comme... euh... parler plus bas pour euh... mettons, dans un groupe, ça serait des gens qui se regroupent pour parler plus bas pis... discuter de quelque chose.** »

Récapitulatif

Tableau 4.5 : Récapitulatif de la résolution du problème 2 par le participant 2

| Problème 2 : les expressions | | |
|------------------------------|--|--|
| Variables | Support papier (<i>monter sur ses grands chevaux</i>) | Support numérique (<i>dire des messes basses</i>) |
| Durée | 94 secondes | 125 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Le Petit Robert (1) | Définitions (1) |
| Mots cherchés (nombre) | 1 (<i>cheval</i>) | 3 (<i>messes, messes basses, conciliabule</i>) |

La résolution du problème avec le dictionnaire numérique a pris 29 secondes de plus qu'avec les ouvrages papier, bien que la réussite soit complète pour les deux problèmes. Le nombre d'outils utilisés est le même pour les deux types de support. Le nombre de mots cherchés est plus grand pour l'expression *dire des messes basses*, résolue à l'aide du dictionnaire numérique puisque le participant, après avoir trouvé le sens de l'expression en cherchant d'abord *messes* et *messes basses*, a ensuite cherché à approfondir sa compréhension du sens donné en cherchant le terme « conciliabule », qui faisait partie de la définition.

Le tableau ci-dessus (tableau 4.5) résume les données issues de la résolution des problèmes 2, par le participant 2.

4.2.3 Participant 3

Le participant 3, comme le participant 1, a dû, d'abord, expliquer la signification de l'expression *dire des messes basses* à l'aide des ouvrages papier, pour ensuite, s'attaquer à *monter sur ses grands chevaux* à l'aide du dictionnaire numérique.

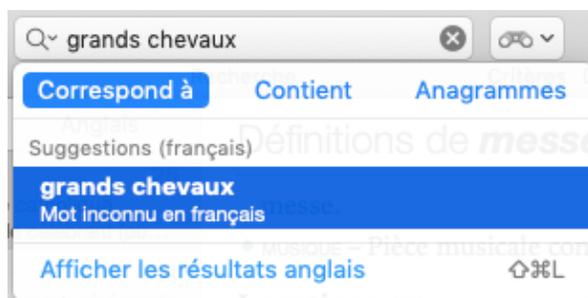
Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 3 commence en lisant le problème et en formulant sa stratégie : « **Donc, je vais probablement chercher *messe* dans le dictionnaire et vérifier s’il y a pas les expressions euh... qui suivent.** » Il justifie ensuite son choix du dictionnaire québécois. Il y cherche le mot *messe*, localise le mot, en lit la définition et localise l’expression voulue.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 3, après avoir lu le problème, explique sa stratégie de recherche : « **Je vais simplement chercher - je pense que si j’écris *grands chevaux*, on va me le sortir tout de suite.** » Il clique donc sur la barre de recherche et tape les mots *grands chevaux* et clique sur la seule entrée proposée par le dictionnaire : *Grands chevaux — Mot inconnu en français* (voir la figure 4.2 ci-dessous qui illustre la barre de recherche).

Figure 4.2 : Barre de recherche du dictionnaire *Antidote 9*



Le dictionnaire propose alors de nombreux résultats de recherche, qu’il est possible d’observer dans la figure 4.3, ci-dessous :

Figure 4.3 : Résultats de la recherche pour *grands chevaux* dans *Antidote 9*

20 résultats français obtenus avec « grands chevaux »

| | |
|---|--|
| <p>CRITÈRE français anglais correspond à grands + chevaux</p> <p>TRI par pertinence : alphabétique par catégorie</p> <p>TYPE DE RÉSULTATS tous (20) cooccurrence (3) définition (16) synonyme (1)</p> <p>MOTS TROUVÉS tous (20) dans le contenu (16) dans l'intitulé (4)</p> <p>COMPLÉMENTS W Wikipédia GDT Termium Google</p> <p>Ajouter <i>grands chevaux</i> aux dictionnaires personnels...</p> | <p>monter sur ses grands chevaux, locution S'emporter, le prendre de haut.</p> <p>partir sur ses grands chevaux, locution S'emporter, le prendre de haut.</p> <p>monter, partir sur ses grands chevaux, locution S'emporter, le prendre de haut.</p> <p>monter sur ses grands chevaux est synonyme de choquer, colérer, courroucer, criser, déchalner, emporter, enflammer, exploser, fulminer, fâcher, gendарmer, irriter, pomper, éclater</p> <p>monter sur ses grands chevaux, cooccurrence <i>Exemple</i> : Appelé à commenter l'étiquette de « groupe politisé » attribuée à Kasabian, Sergio Pizzorno monte sur ses grands chevaux. — Voir.ca</p> <p>chevaux, nom masculin Grand mammifère domestique à sabots, à face allongée, à longs membres, portant une crinière longitudinale sur la partie supérieure du cou, utilisé surtout comme animal de transport, de course ou de trait.</p> <p>grand cheval, cooccurrence <i>Exemple</i> : Appelé à commenter l'étiquette de « groupe politisé » attribuée à Kasabian, Sergio Pizzorno monte sur ses grands chevaux. — Voir.ca</p> <p>grand cheval de bataille, cooccurrence <i>Exemple</i> : Ce vaillant prince, monté sur un grand cheval de bataille, était dans l'impatience de charger lui-même. — Richard de Bury, <i>Histoire de Saint Louis, roi de France</i></p> <p>âne, nom masculin Grand mammifère sauvage ou domestiqué, plus petit que le cheval, aux longues oreilles et au pelage habituellement gris.</p> <p>derby, nom masculin Grande course de chevaux qui se tient chaque année à Epsom, en Angleterre.</p> <p>avoine, nom féminin Graminée à grande panicule ouverte ; céréale souvent utilisée pour l'alimentation des chevaux et des volailles ainsi que parfois pour l'alimentation humaine.</p> <p>roulotte, nom féminin Grande voiture servant de logement, tirée par une voiture ou par des chevaux et utilisée par les forains, les bohémiens.</p> <p>troïka, nom féminin Grand traîneau russe tiré par trois chevaux de front.</p> <p>coche, nom masculin Grande voiture à chevaux qui servait au transport des voyageurs, ancêtre de la diligence.</p> <p>roussin, nom masculin Grand cheval de guerre.</p> <p>celle, nom masculin</p> |
|---|--|

Le participant localise la locution, qui figure en tête de liste, et il clique dessus. La page de définition de l'adjectif *grand* s'ouvre, avec, en surbrillance, la locution *monter sur ses grands chevaux* au milieu de l'écran. Le participant n'a pas besoin de cliquer dessus : il lit directement le sens de l'expression.

Récapitulatif

Voici le tableau synthèse de la résolution de ces problèmes par le participant 3.

Tableau 4.6 : Récapitulatif de la résolution du problème 2 par le participant 3

| Problème 2 : les expressions | | |
|------------------------------|---|---|
| Variables | Support papier (<i>dire des messes basses</i>) | Support numérique (<i>monter sur ses grands chevaux</i>) |
| Durée | 60 secondes | 28 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Dictionnaire québécois (1) | Définitions (1) |
| Mots cherchés (nombre) | <i>messe</i> (1) | <i>grands chevaux</i> (1) |

Pour le participant 3, la résolution du problème a été 53 % plus rapide avec le dictionnaire numérique qu'avec le dictionnaire papier. La réussite a été complète pour les deux problèmes. Le nombre d'outils utilisés est le même. Le participant a décidé d'opter pour le dictionnaire québécois parmi les ouvrages papier puisque, selon lui, **« *dire des messes basses* est une expression québécoise et [qu'il a] peut-être plus de chance de retrouver l'expression dans le dictionnaire québécois. »** Dans ce dictionnaire, il n'a cherché qu'un seul mot : *messe*. Dans le dictionnaire numérique, il a plutôt fait une recherche de deux mots : *grands chevaux*.

4.3 Problème 3 : l'erreur d'orthographe lexicale

4.3.1 Participant 1

Le participant 1 a résolu le problème 3 de la série A (**inqualquer*) avec le support papier d'abord et le problème de la série B (**inciste*) avec le support papier ensuite.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 1 commence en lisant le problème. Il mentionne tout de suite son but : « **Donc, “inculquer”, on va aller vérifier, premièrement, si c’est un mot qui est accepté par la langue française, donc, encore dans le dictionnaire.** » Il ouvre donc le Multidictionnaire et cherche le mot **inqlquer*, sans succès : « **Humm okay, il n’est pas là... (cherche encore) Non, il n’est pas là. Peut-être qu’il est mal orthographié... (commence à tourner les pages) Si je regarde...** »

Il cherche ensuite le mot *inculquer* et localise le mot avec la bonne graphie.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 1 lit le problème et mentionne son but : « **Bon, on va le chercher comme il est écrit.** » Il clique donc sur la barre de recherche et tape les lettres I-N-C-I-S-T-E-R. Le dictionnaire lui propose la graphie exacte comme première proposition (voir la figure 4.4 ci-dessous).

Figure 4.4 : Barre de recherche du dictionnaire *Antidote 9*

Le participant conclut donc « Ça s'écrit plutôt avec un "s". »

Récapitulatif

Tableau 4.7 : Récapitulatif de la résolution du problème 3 par le participant 1

| Problème 3 : l'orthographe | | |
|-----------------------------|--|--|
| Variables | Support papier (* <i>inqlquer</i>) | Support numérique (* <i>inciste</i>) |
| Durée | 86 secondes | 33 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Mutlidictionnaire (1) | Définitions (1) |
| Mots cherchés (nombres) | <i>inqlquer, inculquer</i> (2) | <i>Inciste</i> (1) |

Le problème avec le support numérique a été résolu 61 % plus rapidement qu'avec le papier. La réussite est complète pour les deux problèmes et le nombre d'outils se limite à un (1) partout.

Le participant 1 a cherché deux mots dans le dictionnaire papier (la graphie incorrecte et la graphie correcte du même mot) alors qu'il n'a cherché qu'un mot (seulement la graphie incorrecte) dans le dictionnaire numérique. Le tableau 4.7 ci-dessus synthétise les informations sur cette tâche.

4.3.2 Participant 2

Le participant 2 a dû résoudre le problème du mot **inqlquer* avec le dictionnaire numérique d'abord et **inciste* avec le dictionnaire papier ensuite.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 2 lit le problème, ouvre le Multidictionnaire et justifie son choix d'outil : « **Je vais prendre le Multi, mais juste pour du vocabulaire, ça... ça importe peu, le dictionnaire.** » Il localise le mot en allant à la bonne orthographe directement.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 2 lit le problème. Il clique ensuite sur la barre de recherche et tape les lettres *I, N, C, U, L*. Le dictionnaire propose *inculper* comme premier choix et *inqlquer* en deuxième. Le participant clique sur le deuxième et valide l'orthographe du mot : « **Inqlquer, ça prend un "c".** »

Récapitulatif

Tableau 4.8 : Récapitulatif de la résolution du problème 3 par le participant 2

| Problème 3 : l'orthographe | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|
| Variables | Support papier (* <i>inciste</i>) | Support numérique (* <i>inculquer</i>) |
| Durée | 52 secondes | 20 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Multidictionnaire (1) | Définitions (1) |
| Mots cherchés (nombre) | <i>Insister</i> (1) | <i>Inculquer</i> (1) |

Le temps de résolution a été 62 % plus rapide avec le dictionnaire numérique. La réussite est complète pour les deux problèmes.

4.3.3 Participant 3

Le participant 3 a dû résoudre le problème de la série A (*inculquer*) avec les ouvrages papier d'abord et le problème de la série B (*inciste*) avec le dictionnaire numérique ensuite.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant lit le problème, formule une hypothèse et explicite sa stratégie de recherche : « **Donc, je pense qu'il y a simplement une erreur d'orthographe donc, je vais chercher dans le dictionnaire, le plus standard que je vois devant moi.** » Il ouvre le *Le Petit Robert*, commence à tourner les pages et précise sa recherche : « **C'est sûr que je le trouverai pas dans "q" parce que je pense que c'est avec un "c".** » Il

décide quand même de chercher le mot tel qu'il est écrit dans le problème et ajoute que « **sans surprise, “inqluer” n'est pas là** ».

Il cherche donc le mot correctement orthographié et le trouve.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant lit le problème et formule une hypothèse : « **Donc, je pense que c'est simplement une faute d'orthographe. On va regarder avec un “s”.** »

Il clique sur la barre de recherche et tape le mot *insiste*. Il ne clique pas sur l'entrée proposée par le dictionnaire; il ne fait que regarder le menu déroulant de la barre de recherche et mentionne la bonne graphie : « **Voilà, donc, c'est pas avec un “c”, c'est avec un “s”.** »

Récapitulatif

Tableau 4.9 : Récapitulatif de la résolution du problème 3 par le participant 3

| Problème 3 : l'orthographe | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|
| Variables | Support papier (* <i>inqluer</i>) | Support numérique (* <i>inciste</i>) |
| Durée | 108 secondes | 22 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Le Petit Robert (1) | Barre de recherche (1) |
| Mots trouvés (nombre) | <i>inqluer, inculquer</i> (2) | <i>Insiste</i> (1) |

Le temps de résolution est pratiquement 5 fois plus long avec les ouvrages papier. Il a cherché, dans le dictionnaire papier, la graphie incorrecte et la graphie correcte du mot, alors qu'avec le dictionnaire numérique, il n'a cherché que la graphie correcte. Également, dans le cas du dictionnaire numérique, le participant ne s'est servi que de la barre de recherche pour résoudre le problème.

4.4 Problème 4 : les registres de langue

4.4.1 Participant 1

Le participant 1 devait trouver des alternatives standard aux mot *s'abrie*, *couverte*, *tanné*, *achalent* avec les ouvrages papier d'abord et aux mots *colons*, *char*, *s'engueuler*, *raccommoder* ensuite avec le dictionnaire numérique.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant lit d'abord le problème et opte pour le *Multidictionnaire* comme outil pour résoudre le problème puisque, comme il le mentionne, « **tantôt, j'ai vu qu'il y avait des québécismes [dans le *Multidictionnaire*]** ».

Il cherche donc le mot *abrier*, localise le mot et en lit la définition. Il valide ensuite le registre familier du mot : « **Ici, fait plus familière. Se couvrir. S'habiller chaudement. Synonyme, s'emmitoufler. Donc, je peux...** ». Il opte donc pour *se recouvrir* comme alternative standard à *s'abrier*.

Ensuite, il cherche le mot *couverture*, toujours dans le *Multidictionnaire*. Sous le mot *couverte*, il apprend que *couverte* est un archaïsme dans le sens de *couverture*. Il va tout de même lire la définition de *couverture* située juste en dessous qui lui confirme que la deuxième définition de *couverture* ('Pièce d'étoffe, de fourrure destinée à

protéger du froid.’) correspond bien au contexte de la phrase : « **Bon, ça ressemble plus à ça. Ouais, ça fonctionne. Donc, ça serait *couverture*.** »

Le processus pour le mot *tanné* est assez similaire : il cherche le mot dans le *Multidictionnaire*, localise le mot et lit la définition, qui lui indique d’abord le sens standard du mot ‘bruni par le soleil’ et ensuite le sens familier ‘fatigué, dont la patience est à bout’. Le dictionnaire propose le synonyme *agacé* comme alternative à *tanné*, que le participant choisit et inscrit sur la feuille.

Finalement, il cherche le mot *achaler* et termine le problème en disant : « ***Achaler, ici, familier. Agacé, embarrassé, incommodé. Donc, synonyme, on a embêter.*** »

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant commence en lisant le problème et mentionne vouloir « **chercher un mot à la fois** ». Il tape donc le mot *côlon* (avec un accent circonflexe) et lit la définition du côlon, la partie du corps. Il réalise que « **c’est pas ce qu’on recherche** ». Il fait glisser la souris un peu partout sur la page pour finalement cliquer, sous la section *Difficulté*, le mot *colon*, orthographié sans accent circonflexe. La page de définition du mot *colon* s’ouvre. Le participant lit un des sens, suivant la mention *Québec, Familier*, ‘Personne fruste, ignorante’. Il clique sur l’onglet *Synonymes* et lit les propositions identifiées comme synonymes de *Personne rustre* (voir la figure 4.5 ci-dessous qui illustre que les synonymes du sens familier de *colon* viennent après celle du sens standard de *colon*, ‘habitant’.)

Figure 4.5 : Synonymes du mot *colon* dans *Antidote 9*

▼ Synonymes de **colon**, nom masculin

▼ **colon**

- ▼ **Habitant** — colonial, défricheur, pionnier.
 - ▼ PLUS SPÉCIFIQUE
 - **Boer** (Afrique du Sud), **pied-noir** (Algérie), **rapatrié** (qui retourne à la métropole).
 - ▼ PLUS GÉNÉRIQUE
 - **allochtone**, **habitant**, **ressortissant**.
- ▼ **Cultivateur** — affermataire, fermier, habitant, hôte, locataire, métayer, occupant, preneur, sous-locataire.
 - **VIEUX** – **bordier**.
- ▼ (EMPLOI FAMILIER) **Colonel** — colonel.
 - ▼ PLUS GÉNÉRIQUE
 - **(chef) militaire**, **officier supérieur**.
- ▼ (EMPLOI QUÉBÉCOIS ET FAMILIER) **Personne rustre** — animal, balourd, barbare, béotien, brute (épaisse), butor, goujat, grossier personnage, mal élevé, malotru, malpropre, mufle, ostrogot, ours mal léché, paysan, porc, rustaud.
 - **SOUTENU** – **manant**, **palot**.
 - **FAMILIER** – **gougnafier**, **pignouf**, **plouc**, **primate**, **sagouin**.
 - **QUÉBEC, FAMILIER** – **habitant**, **malengueulé**.
 - **VEILLI** – **cheval**, **malappris**.
 - **VIEUX** – **Gros-Jean**, **maroufle**, **mâtin**, **pied-plat**.
 - **FAMILIER** – **paltoquet**.
 - **Femme** — **butorde**, **harengère**, **poissarde**.

Le participant opte donc pour le synonyme *brute*, après avoir relu la phrase en y intégrant ce mot à la place de *colon*.

Ensuite, le participant clique sur la barre de recherche et tape le mot *char*. Comme l'onglet *Synonymes* est le dernier outil consulté, les synonymes du mot *char* apparaissent. Le participant remarque le mot *véhicule* comme synonyme proposé, mais décide de consulter d'abord les définitions. Il lit la première définition de *char*, 'véhicule à roues tiré par un animal' à laquelle il réagit : « **Je crois pas que ce soit ça qu'on cherche ici. On cherche dans le familier.** » Le participant repère, plus bas sur la page, le sens familier de *char* avec comme seul sens 'Automobile.' Il double-clique donc sur ce mot et en consulte les synonymes. Il opte finalement pour le mot *voiture*, mais ajoute, après coup : « **Ah, j'aurais même pu utiliser automobile, mais j'ai pu valider que c'était le bon.** »

Cet aller-retour entre les synonymes et les définitions se répète pour le mot *engueuler*, dont le participant voit d'abord les synonymes, mais dont il choisit de consulter les définitions pour revenir ensuite vers les synonymes, desquels il puise une proposition : *couvrir d'injures*.

Pour le dernier mot, *raccommoder*, il clique directement sur l'onglet *Définitions*, lit les définitions et retourne aux synonymes pour trouver une alternative à *raccommoder*.

Récapitulatif

Tableau 4.10 : Récapitulatif de la résolution du problème 4 par le participant 1

| Problème 4 : les registres de langue | | |
|--------------------------------------|--|---|
| Variables | Support papier (<i>abrier, couverte, tanné, achale</i>) | Support numérique (<i>colon, char, engueuler, raccommoder</i>) |
| Durée | 219 secondes | 192 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Multidictionnaire (1) | Définitions, synonymes (2) |
| Mots trouvés (nombre) | <i>abrier, couverte, couverture, tanné, achaler</i> (5) | <i>côlon, char, automobile, engueuler, raccommoder</i> (5) |

La durée de résolution du problème 4 a été plus rapide de 27 secondes avec le dictionnaire numérique qu'avec les ouvrages papier. La réussite est jugée complète pour le problème avec les deux types de supports. Le nombre de mots cherchés est identique pour les deux types de support et comporte un mot cherché de plus que les quatre mots du problème dont le participant devait chercher des alternatives de registre standard. Lors de la résolution à l'aide des ouvrages papier, le participant s'en est tenu au *Multidictionnaire* alors que pour la résolution avec le dictionnaire numérique, il a consulté les outils *Définitions* et *Synonymes*.

4.4.2 Participant 2

Le participant 2 devait résoudre le problème 4 à l'aide du dictionnaire numérique d'abord et les ouvrages papier ensuite.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant lit le problème et ouvre le Multidictionnaire pour chercher le mot *colon*. Il localise le mot et trouve une définition du terme familier : « **Ben, c'est ça, dans le familier, il y a personne peu raffinée.** » Le participant décide d'ouvrir le *Dictionnaire québécois* et cherche encore le mot *colon*. La définition du mot ('Se comporter en colon, faire le colon, l'idiot.') fait qu'il opte pour le terme *idiot* comme solution au problème, mais il doute du registre de ce mot : « **Idiot, je sais pas si c'est standard, par contre.** » Le participant retourne donc au *Multidictionnaire*, cherche le mot *idiot*, en lit la définition et opte finalement pour ce mot comme alternative standard au mot *colon*. Pour le mot, *char*, le participant cherche dans le *Dictionnaire québécois* et, en lisant la définition de ce mot, opte pour *automobile*. Pour le mot *engueuler*, après la lecture de la définition ('Invectiver grossièrement et bruyamment pour exprimer son mécontentement. Réprimander, attraper, chicaner, enguirlander.') le participant formule une réflexion : « **Euh... je réfléchis à comment je peux le changer dans la phrase. Parce qu'il y a le terme réprimander quelqu'un, mais, là, c'est comme ils sont en dispute entre eux... (Longue pause), mais avec la définition, je suis capable de comprendre que c'est se chicaner et je peux utiliser le terme se disputer.** Finalement, pour *se raccommoder*, le participant cherche toujours dans le *Dictionnaire québécois* et opte pour *se réconcilier*.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant commence en lisant le problème et mentionne d'entrée de jeu son intention : « **Donc, là, je dois trouver des termes du registre standard dans... euh... qui reli... relier ces termes-là.** »

Il tape le mot *abrier* dans la barre de recherche, appuie sur *Entrer* et lit la définition. Il opte pour le mot *protéger*, présent dans la définition. Ensuite, il fait le même exercice pour le mot *couverte*, dont la définition lui indique le caractère familier du mot et l'alternative *couverture*. Le participant clique donc sur le mot *couverture* pour accéder à sa définition et voir « **si couverture, c'est familier** ». Il continue la résolution du problème en cherchant le mot *tanné*, duquel il consulte directement les synonymes. Le participant juge de la pertinence des propositions : « **On dirait que les autres termes, c'est pas exactement la même chose comme dégouté, blasé, on dirait que c'est plus un écœurement... pis fatigué... mais qui en a assez, je trouve que ça s'applique mieux que les autres.** » Le participant opte donc pour cette dernière proposition avant de taper le mot *achaler* dans la barre de recherche. Les synonymes de *achaler* apparaissent comme il s'agit du dernier onglet consulté. Le participant clique sur le mot *agacer*, qui est le premier synonyme présenté. Le participant consulte les définitions pour arriver à la conclusion que *agacer* n'est pas familier.

Récapitulatif

Tableau 4.11 : Récapitulatif de la résolution du problème 4 par le participant 2

| Problème 4 : les registres de langue | | |
|--------------------------------------|--|---|
| Variables | Support papier (<i>colon, char, engueuler, raccommoder</i>) | Support numérique (<i>abrier, couverte, tanné, achale</i>) |
| Durée | 423 secondes | 226 secondes |
| Réussite | Partielle | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Multidictionnaire, Dictionnaire québécois (2) | Définition, synonymes (2) |
| Mots trouvés (nombre) | <i>colon, colon, idiot, char, engueuler, raccommoder</i> (6) | <i>abrier, couverte, couverture, tanné, achaler, agacer</i> (6) |

La résolution avec les ouvrages papier a pris pratiquement le double du temps de la résolution avec les ouvrages numériques (423 secondes contre 226 secondes). Également, la réussite du problème avec les ouvrages papier a été qualifiée de partielle en cela qu'un mot proposé comme alternative au terme familier n'est pas issu du dictionnaire à proprement parler, mais plutôt de l'interprétation d'une définition du mot faite par le participant.

Lors de la résolution à l'aide des ouvrages papier, le participant a cherché six mots : les quatre mots du problème, un mot qu'il a cherché deux fois, d'abord dans le *Multidictionnaire* et ensuite dans le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*, et un sixième mot, dont il voulait vérifier le registre.

Lors de la résolution à l'aide du dictionnaire numérique, le participant a cherché les quatre mots du problème en plus des mots *couverture* et *agacer*. Il a utilisé comme références les outils *Définition* et *Synonymes*.

4.4.3 Participant 3

Le participant 3 devait résoudre le problème 4 à l'aide des outils papier d'abord et le dictionnaire numérique ensuite.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant lit le problème et mentionne d'entrée de jeu vouloir « **chercher les mots [...] dans le Multidictionnaire parce que j'imagine qu'on va tout de suite me dire quel mot utiliser là-dedans** ». Toutefois, en relisant les mots à chercher, il change d'idée et mentionne vouloir « **chercher dans le dictionnaire québécois à la place parce que je veux pas chercher dans plusieurs dictionnaires** ».

Il ouvre donc le dictionnaire québécois et cherche le mot *abrier*. Après avoir lu la définition, il opte pour *recouvrir d'une couverture*. Il cherche ensuite le mot *couverte* et confirme « **qu'effectivement, c'est familier** ». Il continue donc en cherchant, toujours dans le dictionnaire québécois, le mot *tanné*. Parmi la définition figurent les mots *agacé* et *importuné*. Il opte donc pour le premier, qui lui semble plus adéquat parce que « **c'est pour des moustiques** ».

Finalement, il cherche le mot *achaler* et opte pour *déranger* comme alternative, qui lui est présentée dans la définition.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant lit le problème et clique sur la barre de recherche pour y taper le mot *colon*. Il réalise rapidement qu'il ne s'agit pas du bon mot. Il clique alors sur la barre de recherche et les choix apparaissent. Il opte donc pour le deuxième qui présente le mot *colon*, cette fois, sans accent circonflexe. Il lit la définition : « **Familier, colonel. Québécois, personne fruste, ignorante.** » Il clique alors sur le terme familier, qui

ouvre la section *Guides de Antidote* : une grammaire numérique qui s'ouvre sur une fenêtre explicative intitulée « niveau de langue familier ». Le participant ferme rapidement la fenêtre et opte simplement pour *personnes frustes* comme alternative à *colons*.

Il clique ensuite sur la barre de recherche et tape le mot *char*. Il lit la définition, qui présente le mot *véhicule* comme premier mot. Il clique tout de même sur l'onglet *Synonymes* et opte pour *automobile*, parmi les choix proposés.

Le participant clique ensuite sur la barre de recherche et tape les lettres *ENGUEU* et clique sur « engueuler », qui est la première entrée proposée. Comme la section *Synonymes* était la dernière ouverte, le dictionnaire affiche les synonymes du verbe *engueuler*. Il lit les propositions et opte pour *se disputer*. Pour le dernier mot, *raccommoder*, le participant formule une hypothèse : « Donc, pas mal sûr qu'on va aller chercher *se réconcilier*, mais on va chercher *se raccommoder*. » Il clique donc sur la barre de recherche et tape les lettres *RACCOMO* (un « m » en moins). Il choisit le mot *raccommoder* parmi le menu déroulant de la barre de recherche et en consulte les synonymes. Il opte donc finalement pour *se réconcilier*.

Récapitulatif

Tableau 4.12 : Récapitulatif de la résolution du problème 4 par le participant 3

| Problème 4 : les registres de langue | | |
|--------------------------------------|--|---|
| Variables | Support papier (<i>abrier, couverte, tanné, achale</i>) | Support numérique (<i>colon, char, engueuler, raccommoder</i>) |
| Durée | 236 secondes | 124 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Dictionnaire québécois (1) | Définition, Synonymes (2) |
| Mots trouvés (nombre) | <i>abrier, couverture, tanné, achaler</i> (4) | <i>côlon, colon, char, engueuler, raccommoder</i> (5) |

La réussite est complète avec les deux types de support, mais le temps de résolution avec les outils papier est pratiquement le double de celui de la résolution avec le dictionnaire numérique.

Les définitions et les synonymes ont été consultés dans le dictionnaire numérique alors que seul le *Dictionnaire québécois* a été consulté parmi les ouvrages papier.

Le nombre de mots cherchés contient les quatre mots du problème de part et d'autre, mais le mot *colon* a été cherché avec et sans accent circonflexe dans le dictionnaire numérique.

4.5 Problème 5 : la synonymie

4.5.1 Participant 1

Le participant 1 devait d'abord trouver des alternatives aux mots *voiture* avec les ouvrages papier d'abord et ensuite, des alternatives aux mots *maison* avec le dictionnaire numérique.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 1 lit le problème et mentionne d'entrée de jeu utiliser le dictionnaire des synonymes pour trouver des alternatives au mot *voiture*, qui est répété dans la phrase. Il ouvre donc le dictionnaire des synonymes et y cherche ce mot. Il trouve le mot *voiture* et lit les propositions offertes par l'ouvrage : « **Ici, *voiture*, comme un *véhicule automobile*, comme c'est le seul qui est question, j'aurais *auto*, *automobile*, plus familier, il y aurait *bagnole... un bolide*.** » Après cette consultation, il relit la phrase du problème et y intègre un premier mot : *automobile*. Il continue de lire la phrase et décide de changer la prochaine incidence du mot *voiture* par un pronom de reprise. Il consulte à nouveau le dictionnaire des synonymes et juge certaines propositions de l'ouvrage inadéquates pour résoudre le problème : « **J'en avais un autre tantôt... *auto*, *automobile... bolide*, mais c'est pas... c'est pas propice à ça parce qu'on veut vraiment, *voiture*. Dans le cas de voitures qui sont rapides pis dans... on parle de voitures ordinaires qui ne sont... non... qui ne sont pas rapides comme celle-là.** » Suite à cette réflexion, le participant ferme le dictionnaire des synonymes, relit la phrase une dernière fois et change finalement un des mots pour *véhicule*, qui ne provient pas d'une recherche dans le dictionnaire.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 1 a d’abord lu le problème et a ensuite tapé le mot *maison* dans la barre de recherche du dictionnaire numérique. Le dictionnaire s’ouvre sur la page des synonymes du mot *maison*, comme il s’agit du dernier outil consulté lors de la résolution du problème précédent. Le participant relit le problème et remplace une occurrence du mot *maison* par un pronom de reprise. Il lit ensuite les mots proposés par le dictionnaire : « habitation, domicile, foyer, intérieur, résidence, demeure... » Il opte pour le mot *demeure* et continue la lecture de la phrase. Il utilise encore une fois un pronom de reprise et remplace un autre mot *maison* par *domicile*.

Récapitulatif

Tableau 4.13 : Récapitulatif de la résolution du problème 5 par le participant 1

| Problème 5 : la synonymie | | |
|-----------------------------|--|--|
| Variables | Support papier (texte avec <i>voiture</i>) | Support numérique (texte avec <i>maison</i>) |
| Durée | 231 secondes | 84 secondes |
| Réussite | Partielle | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | Dictionnaire des synonymes (1) | Synonymes () |
| Mots cherchés (nombre) | Voiture (1) | <i>Maison</i> (1) |

La résolution à l’aide des ouvrages papier a été presque 3 fois plus longue (84 secondes contre 231 secondes).

La réussite est complète avec le support numérique alors qu'elle est partielle avec les ouvrages papier, puisque le participant a remplacé un mot par un synonyme qui n'était pas issu du dictionnaire.

Finalement, le participant n'a cherché que le mot dont il devait éviter la répétition et n'a consulté que les synonymes de ce mot dans les deux cas.

4.5.2 Participant 2

Le participant 2 devait trouver des alternatives au mot *voiture* d'abord avec le dictionnaire numérique et des alternatives au mot *maison* ensuite.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 2 lit d'abord le problème et cherche ensuite le mot *maison* dans le dictionnaire des synonymes. Il compare les propositions du dictionnaire avec la phrase et formule cette réflexion : « **Il y a beaucoup de sens à *maison*. Là, il y a des termes de généalogie, des termes d'entreprise qui... pour qui ça... ben que c'est pas le terme qui est recherché.** » Il ferme donc le dictionnaire et cherche de nouveau le mot *maison*, mais cette fois, dans l'autre dictionnaire des synonymes mis à sa disposition. Il localise le mot et résout le problème en changeant les mots *maison* par *résidence*, *logement*, un pronom de reprise et, finalement, *foyer*.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 2 lit d'abord le problème et tape ensuite le mot *voiture* dans la barre de recherche du dictionnaire numérique. Il clique sur l'onglet *Synonymes*, consulte les propositions du dictionnaire et change un des mots pour *automobile*. Le participant fait ensuite défiler la page des synonymes vers le bas et double-clique sur le mot *automobile*, ce qui en affiche les synonymes. Le participant explique pourquoi : « **Je trouvais que**

je... j'avais pas beaucoup de synonymes, pis là, je me disais que dans *automobile* j'allais... ben c'est pas exactement le même mot, fait que j'allais peut-être avoir d'autres choix. » En relisant la phrase, il opte ensuite pour un pronom de reprise et fait défiler la page de synonymes d'*automobile*. Il change finalement un mot pour *véhicule* et laisse le dernier mot *voiture* tel quel.

Récapitulatif

Tableau 4.14 : Récapitulatif de la résolution du problème 5 par le participant 2

| Problème 5 : la synonymie | | |
|-----------------------------|---|---|
| Variables | Support papier (texte avec <i>maison</i>) | Support numérique (texte avec <i>voiture</i>) |
| Durée | 286 secondes | 205 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Outils utilisés (nombre) | 2 dictionnaires des synonymes différents (2) | Synonymes (1) |
| Mots cherchés (nombre) | <i>maison, maison</i> (2) | <i>voiture, automobile</i> (2) |

Le temps de résolution a été légèrement plus long avec les ouvrages papier qu'avec le dictionnaire numérique. La réussite est complète de part et d'autre.

Lors de la résolution avec les ouvrages papier, le participant a consulté deux dictionnaires des synonymes différents et y a cherché le même mot : *maison*.

Lors de la résolution avec le dictionnaire numérique, le participant n'a consulté que les synonymes, mais l'a fait pour deux mots : le mot du problème (*voiture*) et le mot *automobile*.

4.5.3 Participant 3

Comme le participant 1, le participant 3 devait d'abord trouver des alternatives aux mots *voiture* avec les ouvrages papier d'abord et ensuite, des alternatives aux mots *maison* avec le dictionnaire numérique.

Cheminement – Dictionnaires papier

Le participant 3 lit le problème, ouvre le dictionnaire des synonymes, cherche le mot *voiture* et lit les propositions présentes dans l'ouvrage. Il change un des mots pour *automobile*, relit le problème et change *voiture* pour *bolide*. Il retourne consulter le dictionnaire et change un des mots par un pronom de reprise. Il consulte à nouveau le dictionnaire et change les deux derniers mots *voiture* pour *tas de ferraille* et *épave*, toutes deux des propositions provenant du dictionnaire des synonymes.

Cheminement – Dictionnaire numérique

Le participant 3 lit le problème, clique sur la barre de recherche du dictionnaire numérique et tape le mot *maison*. Il clique ensuite sur l'onglet *Synonymes* même s'il est déjà sélectionné. Il lit le problème une deuxième fois et consulte de nouveau les propositions du dictionnaire. Il remplace un mot *maison* par *demeure*, retourne consulter le dictionnaire et change les trois autres mots respectivement par *résidence*, un pronom de reprise et *logis*.

Récapitulatif

Tableau 4.15 : Récapitulatif de la résolution du problème 5 par le participant 3

| Problème 5 : la synonymie | | |
|---------------------------|--|--|
| Variables | Support papier (texte avec <i>voiture</i>) | Support numérique (texte avec <i>maison</i>) |
| Durée | 139 secondes | 96 secondes |
| Réussite | Complète | Complète |
| Nb outils | 1 (Dictionnaire des synonymes) | 1 (Synonymes) |
| Nb mots | <i>voiture</i> (1) | <i>maison</i> (1) |

La résolution s'est faite 43 secondes plus rapidement avec le support numérique. Le participant n'a utilisé que le dictionnaire des synonymes et n'a cherché que le mot du problème, peu importe le support utilisé.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous reprenons certains de nos résultats présentés dans le chapitre précédent (Chapitre IV) que nous jugeons dignes de mention en cela, que, par leur nature particulière, ils font écho aux résultats observés dans d'autres recherches ou, a contrario, ils détonnent par leur caractère singulier. Nous présenterons les résultats saillants liés à chacun des cinq problèmes, puis d'autres observations générales liées à notre étude. Le chapitre se clôt sur les apports et les limites de notre recherche.

Les sections 5.1 à 5.5 présentent des points de discussion qui répondent à notre première question de recherche :

Qu'est-ce qui diffère principalement entre l'utilisation d'un dictionnaire numérique et d'un dictionnaire papier chez un futur enseignant devant une situation de résolution de problème ?

Les points de discussions émergeant des problèmes 1 à 5 sont présentés dans cet ordre pour répondre à notre sous-question de recherche :

Comment ces différences se manifestent-elles dans le contexte de résolution d'un problème d'ordre lexical ?

5.1 Problème 1 : l'erreur de collocation

Dans le problème 1, le participant devait relever les erreurs de collocation suivante : **éloigner le décrochage scolaire* et **mettre un diagnostic à un jeune*. Dans le premier cas, la combinaison du verbe *éloigner* et du nom *décrochage* est fautive. Avec le nom *décrochage*, ce sont les verbes *contrer*, *éviter* ou *prévenir* (le décrochage) qui sont appropriés. Dans le second cas, le nom *diagnostic* n'admet pas la combinaison avec le verbe *mettre*. La collocation adéquate serait : *établir un diagnostic* ou encore *poser un diagnostic*.

La résolution de ce problème a donné lieu à des résultats relativement différents chez nos participants.

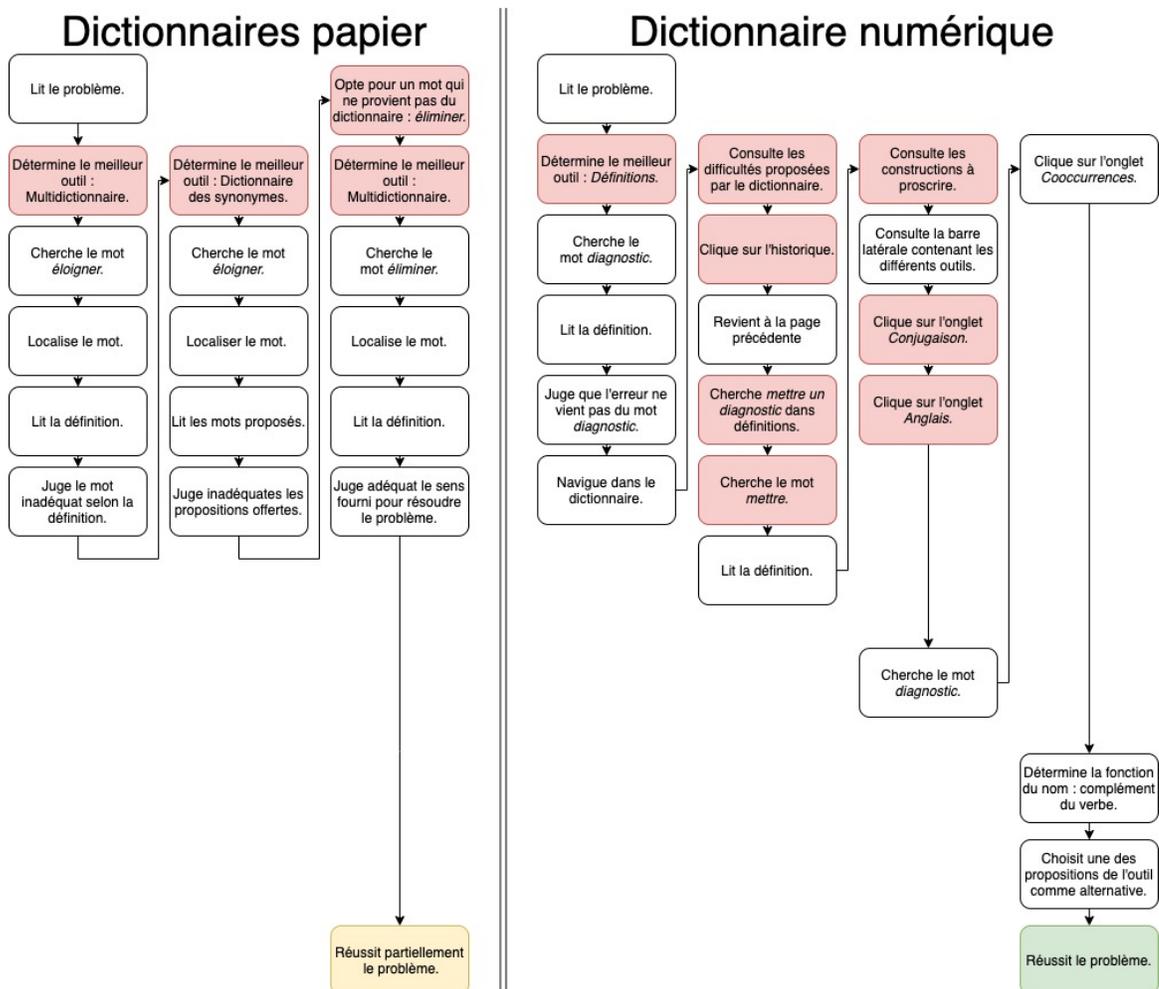
5.1.1 Dictionnaire numérique et coût de consultation

D'abord, le participant 1 a éprouvé une certaine difficulté, on le rappelle, à résoudre ce problème autant avec les dictionnaires papier qu'avec le dictionnaire numérique. En effet, avec un dictionnaire usuel et un dictionnaire des synonymes, sous leur forme papier, il n'a pas été en mesure de parvenir à une résolution adéquate du problème parce que le participant cherchait des synonymes du verbe *éloigner* alors que la façon adéquate d'aborder le problème aurait été de déterminer quel verbe va avec *décrochage*. Toutefois, avec le dictionnaire numérique, au terme d'une certaine période de tâtonnement lors de laquelle le participant cliquait sur différents onglets et sections du dictionnaire à la recherche d'une réponse, il est tombé sur la section des cooccurrences. Cette section lui a permis, cette fois, de résoudre adéquatement le problème.

Nous avons trouvé cette période de tâtonnement particulièrement intéressante en cela qu'elle n'a été observée, chez ce participant, qu'avec le dictionnaire numérique. En effet, alors que le participant faisait face au même problème avec les dictionnaires papier (l'incapacité à trouver une réponse satisfaisante au problème), il n'a pas exploré

les différents dictionnaires qui se trouvaient devant lui. S'il l'avait fait, il aurait possiblement arrêté son attention sur le dictionnaire des cooccurrences, qui lui aurait fourni la réponse au problème. Les schémas qui suivent illustrent la stratégie adoptée par le participant 1, selon le type de dictionnaire, pour résoudre le problème et corriger l'erreur de cooccurrence.

Figure 5.1 : Diagrammes des cheminements de résolution du problème 1 par le participant 1, selon le type de dictionnaire utilisé



Il nous est difficile ici d'analyser clairement ce qui fait que, dans une situation identique, mais avec des outils dictionnaires sur un support différent, le participant 1 n'a pas

utilisé les mêmes stratégies de recherche. Sans qu'il nous soit possible d'affirmer que le format du dictionnaire numérique ait encouragé le participant à explorer les différents outils alors qu'on ne peut en dire autant des outils papier, il serait possible d'avancer l'idée que cette différence s'explique par le concept de « cost of consultation » de Lew (2013), dont nous avons traité plusieurs fois, voulant que, avant d'entamer une recherche dictionnaire, l'utilisateur décide si le *coût* de la consultation, c'est-à-dire l'effort qu'il doit déployer dans sa recherche, vaut les *bénéfices* de ce qu'il y trouvera. Or, ici, comme nous savons que la recherche alphabétique dans plusieurs outils en format papier demande un effort considérable (Jousse, Polguère et Tremblay, 2008) en comparaison à quelques clics dans un dictionnaire numérique, il nous est permis de croire ici que le participant a poussé plus loin sa recherche dans l'outil numérique parce que cette entreprise lui semblait potentiellement plus bénéfique et potentiellement moins ardue qu'avec des ouvrages papier.

5.1.2 L'importance de la connaissance de la dynamique interne d'une collocation

Le comportement du participant 1 lors de la résolution des problèmes de collocation nous permet de confirmer qu'un tel problème, en plus de faire émerger les stratégies dictionnaires mises à profit par un utilisateur pour le résoudre, permet aussi d'observer ses connaissances relatives aux notions de collocation et de combinatoire restreinte. En effet, le fait que le participant 1 ait cherché, autant dans les dictionnaires papier que dans le dictionnaire numérique, la partie dépendante d'une collocation (le collocatif) plutôt que la partie indépendante (la base), nous apprend que sa connaissance de ces concepts gagnerait à être clarifiée. En effet, dans les collocations fautives **mettre un diagnostic à un jeune* et **éloigner le décrochage*, la base est le nom (respectivement, *diagnostic* et *décrochage*). C'est donc ces mots qui commandent un collocatif adéquat. Un utilisateur de dictionnaire conscient du rapport entre une base et son collocatif, confronté à ce problème, cherchera par conséquent la base plutôt que le

collocatif. D'ailleurs, il est intéressant de noter que c'est lorsque le participant 1 a finalement cherché la base (*décrochage*) plutôt que le collocatif fautif (*éloigner*) au sein du dictionnaire numérique qu'il a finalement pu résoudre adéquatement le problème.

Lorsque le participant 2 s'est aussi attaqué à ce même problème, il n'a pas su résoudre adéquatement l'erreur de collocation **éloigner le décrochage*. En effet, il a lui aussi consulté la définition du collocatif (*éloigner*) plutôt que la base et en a aussi consulté les synonymes, pour finalement opter pour le verbe *repousser*, qui se trouvait parmi les synonymes de *éloigner*. Pour l'autre version du problème (**mettre un diagnostic à un jeune*), le participant a, cette fois, cherché la base plutôt que le collocatif et est arrivé à résoudre adéquatement le problème.

Le participant 3, lui, a cherché la base dans les deux cas du problème et les a résolus adéquatement, dans un temps plus rapide que les deux autres participants.

Cette erreur commise par certains participants, celle de chercher la base plutôt que le collocatif fait écho aux constatations de Anctil (2005) lorsqu'il mentionne que les étudiants ne savent pas comment chercher des informations relatives aux collocations dans le dictionnaire et que ces mêmes étudiants, à l'instar de nos participants, tentent de trouver cette information à partir des définitions du collocatif (*éloigner, mettre*).

Également, au-delà de la connaissance de la dynamique interne d'une collocation, la connaissance de l'existence du dictionnaire des cooccurrences comme outil pour corriger ce type d'erreur semble être un facteur déterminant pour la réussite de ce problème. Cette connaissance renvoie aux deux premières connaissances et habiletés dictionnairiques de Nesi (1999b), soit de *savoir quels types de dictionnaires existent et choisir quels dictionnaires consulter* et *savoir quel type d'information se trouve dans les dictionnaires*. Or, nos participants n'ont pas tous su recourir systématiquement à

cet outil, notamment le participant 1 qui ne semblait pas connaître l'existence du dictionnaire des cooccurrences. En plus, nos participants étaient en mesure de relever une erreur entre le verbe et le nom de la collocation (voir section 4.1) sans pour autant savoir comment la résoudre avec les outils mis à leur disposition, ce qui n'est pas sans rappeler un constat de Anctil (2005) portant sur le fait que, dans son étude, les étudiants observés possèdent de fortes intuitions concernant les collocations, mais qu'ils ignorent que les ouvrages de référence contiennent de l'information relative à cette dimension des mots.

Cette difficulté à recourir efficacement au dictionnaire des cooccurrences pour corriger une erreur de collocation rappelle également les résultats de Atkins et Varantola (1997), qui relèvent que parmi 910 recours au dictionnaire relevés, seulement 102 concernaient les collocations et que de ce lot, 38 % des recours se sont avérés infructueux.

Également, la méconnaissance de certains de nos participants de l'existence du dictionnaire des cooccurrences, qui entre dans la catégorie des dictionnaires spécialisés, rappelle que ce type de dictionnaire est celui que les enseignants sondés par Tremblay *et al.* (2018) rapportent connaître le moins bien, même après les dictionnaires étymologiques et les dictionnaires bilingues.

En somme, quelques facteurs semblent donc favoriser la réussite à ce problème : la connaissance de l'existence du dictionnaire des cooccurrences comme outil pour résoudre une erreur de collocation et la connaissance de la dynamique de dépendance qui sous-tend la relation entre une base et son ou ses collocatifs.

5.1.3 Considérations sur le choix de l'erreur à corriger

Lorsque nous nous attardons au taux de réussite du problème 1, une question persiste : comment expliquer que la collocation fautive **mettre un diagnostic à un jeune* ait été corrigée adéquatement par tous nos participants (non sans un certain tâtonnement

chez le participant 1) alors que la collocation **éloigner le décrochage* a donné du fil à retordre à deux participants sur trois ?

Nous pensons, tout comme Anctil (2005) (voir cadre théorique section 2.8.1), qu'étant donné que le repérage de ces erreurs comporte une certaine part de subjectivité en cela que le participant doit se fier à son intuition de locuteur natif pour être en mesure de déceler un cas problématique de collocation, l'erreur **mettre un diagnostic à un jeune* devait être plus saillante pour nos participants que **éloigner le décrochage*.

Il n'en demeure pas moins que ce problème a montré que le dictionnaire des cooccurrences, autant sous sa forme papier que numérique, est un outil utile pour la résolution d'erreurs relatives aux collocations. En effet, seuls les participants qui y ont eu recours ont été en mesure de fournir une correction adéquate à l'erreur qui leur était présentée.

5.2 Problème 2 : le sens d'une expression

Le problème 2 demandait aux participants de donner le sens de deux expressions en se servant des outils dictionnaires mis à leur disposition : *dire des messes basses* et *monter sur ses grands chevaux*. Pour résoudre efficacement ce problème avec les dictionnaires papier, il faut cibler quel mot chercher dans le dictionnaire, idéalement, un nom ou un verbe. Dans la définition de mot devrait se trouver le sens de l'expression voulue. Pour résoudre ce problème efficacement à l'aide du dictionnaire numérique, on peut chercher l'expression en entier dans la barre de recherche pour accéder rapidement à son sens.

D'abord, étant donné que tous les participants ont réussi à trouver le sens des expressions indépendamment du type de dictionnaire utilisé, il ne nous est pas possible de conclure qu'un type de dictionnaires plus qu'un autre facilite la résolution de ce

problème. Toutefois, en s'attardant aux stratégies employées par les participants pour arriver à leurs fins, on réalise que même si leur résultat à ce problème est le même, le chemin emprunté pour s'y rendre diffère sensiblement.

5.2.1 Des parcours de recherche différenciés

D'abord, l'observation du participant 1 nous apprend que, pour trouver le sens d'une expression, il utilise les mêmes techniques de recherche dans le dictionnaire numérique que dans le dictionnaire papier : il ne cherche qu'un seul mot.

Le participant 2, quant à lui, commence de la même manière que le participant 1 en cherchant aussi qu'un seul mot dans le dictionnaire numérique (le mot *messe* de l'expression *dire des messes basses*) et localise l'expression *messe basse*, sans trouver l'expression voulue (*dire des messes basses*). Il révisé donc sa recherche et ajoute le mot *basses* dans la barre de recherche à la suite du mot *messes*, qui s'y trouvait déjà. Le dictionnaire numérique propose, dans ses résultats, l'expression recherchée, que le participant localise sans mal. Le participant 2 a donc initialement utilisé une stratégie de recherche similaire à celle qu'on utilise dans le dictionnaire papier (chercher un seul mot à la fois), mais face à la difficulté de localiser l'expression voulue, a profité de la fonction de recherche multimot, propre au dictionnaire numérique, pour résoudre le problème.

Le participant 3 qui, lui, devait trouver le sens de l'expression *monter sur ses grands chevaux* dans le dictionnaire numérique, profite d'emblée de la possibilité de rechercher plusieurs mots et tape directement les mots *grands chevaux* dans la barre de recherche du dictionnaire. Il localise rapidement l'expression voulue.

La façon de chercher du participant 3 et celle du participant 2, après qu'il ait révisé les termes de sa recherche pour y ajouter un mot, n'est pas sans rappeler les constatations de Lew (2012) voulant que l'accès au sens des expressions dans le dictionnaire

numérique soit sensiblement facilité, non seulement par le fait que le sens se trouve sous tous les mots de l'expression, mais également par le fait que ce type de dictionnaire permet la recherche multimot. Cet avantage n'est utile toutefois que si l'utilisateur est conscient de cette possibilité de recherche et que, contrairement à notre participant 1, il ne se limite pas à des techniques de recherche dictionnairique classiques.

Justement, si l'on s'attarde au temps de résolution des problèmes, on constate que le temps de résolution du participant 1 est 27 % plus rapide avec le dictionnaire numérique qu'avec le dictionnaire papier alors que le temps de résolution du participant 3 est 53 % plus rapide. On voit donc que, dans le cas de ces participants, la recherche multimot donne un certain avantage de vitesse au participant qui a su la mettre à profit.

Le participant 2, quant à lui, a mis plus de temps pour résoudre le problème avec le dictionnaire numérique puisqu'il a cherché à approfondir sa compréhension du sens de l'expression trouvée (*dire des messes basses*) en double-cliquant sur un mot dont il ne comprenait pas le sens (*conciliabule*). Cette manipulation, propre au dictionnaire numérique, est un raccourci intéressant qui permet au participant de rapidement élargir son parcours de consultation grâce à une opération beaucoup moins chronophage que celle d'entamer une nouvelle recherche dans un dictionnaire papier.

Pour récapituler, ce problème nous a montré que les dictionnaires papier et numériques sont tous deux de bons outils pour accéder au sens d'une expression, mais que le dictionnaire numérique, par la possibilité qu'il offre de rechercher plusieurs mots à la fois, est un outil qui donne plus rapidement accès à la réponse recherchée.

5.3 Problème 3 : l'erreur d'orthographe lexicale

Le problème 3 demandait au participant d'identifier et de corriger une erreur d'orthographe à l'aide des dictionnaires : **inciste* et **inqlquer*, qui s'écrivent plutôt *insiste* et *inculquer*. Cette tâche a d'ailleurs été accomplie adéquatement par tous nos participants, sans égard au type de dictionnaire utilisé pour y parvenir. Nous pouvons donc affirmer que pour nos participants, qui sont pour le moins expérimentés, le type de dictionnaire n'a pas réellement d'impact sur la résolution d'un problème de cette nature. Les observations qui nous apparaissent intéressantes de formuler ici concernent davantage les méthodes de recherche employées par les participants ainsi que le temps requis pour de réalisation de ce problème.

D'abord, concernant la technique de recherche des participants, nous avons trouvé particulièrement intéressant de constater que le participant 1, placé devant les problèmes contenant des mots mal orthographiés, ne semblait pas avoir réalisé, à première vue, que les mots étaient mal orthographiés. En effet, alors qu'il cherche le mot **inqlquer* dans le dictionnaire papier, sans succès, il avance l'hypothèse que « **peut-être [que le mot] est mal orthographié** ». C'est donc après avoir cherché en vain le mot mal orthographié qu'il localise le mot correctement orthographié dans le dictionnaire, et, du coup, qu'il résout le problème.

Avec le dictionnaire numérique, il opte pour la même stratégie en tapant le mot mal orthographié (**inciste*). Cette fois, le dictionnaire numérique, dans le menu déroulant de la barre de recherche, lui propose directement l'orthographe correcte du mot, lui évitant une recherche de plus, comme c'était le cas précédemment avec le dictionnaire papier.

À la lumière de cette observation du participant 1 dans le contexte d'un problème de correction de l'orthographe, nous pouvons avancer l'idée que le dictionnaire numérique

s'est avéré, dans ce cas-ci, un outil plus pratique que le dictionnaire papier en cela qu'il a permis à notre participant de résoudre plus efficacement le problème grâce aux propositions de sa barre de recherche.

Cette même efficacité, rendue possible grâce aux suggestions de la barre de recherche du dictionnaire numérique, a pu être observée également chez le participant 3. En effet, alors que ce dernier a cherché le mot mal orthographié du problème sous son orthographe correcte (*insiste*) d'entrée de jeu, le menu déroulant de la barre de recherche s'ouvre avec, en tête, le mot voulu (*insister*). Le participant n'a pas eu besoin de cliquer sur le mot et s'est contenté de confirmer l'orthographe du mot en ne consultant que le menu déroulant de la barre de recherche. Nous constatons donc ici, comme dans le cas du participant 1, que les propositions du menu déroulant de la barre de recherche font en sorte que nos participants peuvent accéder rapidement à l'orthographe d'un mot en n'ayant pas besoin d'accéder à la définition d'un mot.

Nous disions donc d'entrée de jeu qu'aucun type de dictionnaire n'avait d'impact sur la réussite de ce problème de correction d'orthographe par nos participants, mais nous pouvons croire que le dictionnaire numérique est plus pratique pour ce genre de problème, notamment grâce aux suggestions de sa barre de recherche qui permettent d'accéder rapidement à l'orthographe d'un mot même si l'utilisateur ne l'a pas orthographié correctement.

5.3.1 Un temps de recherche plus court avec le dictionnaire numérique

Par ailleurs, lorsque l'on s'attarde au temps de résolution de ce problème par les participants, on peut constater que le temps moyen de résolution du problème avec les dictionnaires papier s'élève à 82 secondes contre 25 secondes pour le dictionnaire numérique. Ce contraste des temps de résolution, trois fois plus rapides avec les outils numériques, est considérablement plus marqué que celui issu des résultats de Weschler et Pitts (2000), dont nous avons traité dans le chapitre II, qui montrent que les

participants trouvaient les mots 23 % plus rapidement dans un dictionnaire électronique que dans un dictionnaire papier. Nous pensons que cet écart entre leurs résultats et les nôtres pourrait s'expliquer par le fait que le dictionnaire électronique utilisé pour l'étude de Weschler et Pitts ne fournissait pas, à mesure que l'utilisateur tape, des propositions de mots comme c'est le cas pour *Antidote*. Également, nous croyons que la petitesse du clavier d'un appareil portatif peut augmenter considérablement le temps de recherche comparativement à un clavier de taille standard.

Il n'en demeure pas que nos résultats ainsi que ceux de Weschler et Pitts (2000) confirment ce que disait Loucky (2010), soit que la recherche au sein des dictionnaires papier soit sensiblement plus chronophage qu'au sein d'un dictionnaire numérique, en particulier pour la recherche orthographique.

5.4 Problème 4 : les registres de langue

Le problème 4 demandait au participant de trouver des équivalents de registre standard à quatre mots de registre familier. Ces mots étaient *s'abrier*, *couverte*, *tanné* et *achaler* pour un problème et *colon*, *char*, *s'engueuler* et *se raccommo* pour l'autre.

La comparaison entre l'utilisation des dictionnaires papier et du dictionnaire numérique par nos participants, pour résoudre ce problème, n'a pas permis de faire émerger de différences particulières entre les types de support. En effet, la démarche empruntée par les participants demeurait la même pour les deux types de support, c'est-à-dire chercher un mot dans le dictionnaire, en lire la définition et trouver, au sein de la définition, un équivalent standard au mot familier.

On aurait pu voir apparaître des disparités entre les deux types de support si les participants n'avaient pas su bien sélectionner un dictionnaire papier qui reflétait bien les singularités québécoises des registres de langue, mais ils ont tous su sélectionner un

bon outil. Les participants 1 et 2 ont opté pour le *Multidictionnaire*, un dictionnaire usuel édité au Québec, et le participant 3 a opté pour *Le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*.

À l'instar du problème sur l'orthographe, celui-ci a tout de même montré que, dans un problème où les cheminements empruntés dans les deux types de dictionnaires sont pratiquement identiques, le temps de résolution est plus court avec le dictionnaire numérique. En effet, la moyenne du temps de résolution des problèmes avec le dictionnaire papier est 62 % plus élevée qu'avec le dictionnaire numérique (293 secondes avec les dictionnaires papier contre 181 avec le dictionnaire numérique). Cette disparité peut s'expliquer encore une fois par le fait que la localisation d'un mot se fait plus rapidement au sein du dictionnaire numérique, notamment grâce à la barre de recherche. D'ailleurs, sur ce point, l'expérience du participant 3 nous montre qu'il n'est pas nécessaire de taper toutes les lettres dans la barre de recherche pour accéder au mot voulu. D'ailleurs, c'est chez le participant 3 qu'on observe le plus grand écart entre le temps de résolution avec le dictionnaire numérique et le dictionnaire papier, avec un temps de résolution deux fois plus rapide avec le dictionnaire numérique (236 secondes avec le dictionnaire papier contre 124 avec le numérique).

5.5 Problème 5 : la synonymie

Le problème 5 demandait au participant de varier un terme répété dans un court texte par des synonymes. Le mot répété dans un problème était *maison* alors que pour l'autre, c'était le mot *voiture*. Pour résoudre ce problème, le dictionnaire des synonymes s'avérait l'outil le plus utile. Ce problème, tout comme le précédent, a été bien réussi, de façon efficace, par tous les participants indépendamment du type de dictionnaire utilisé. Ici aussi, l'approche utilisée par les participants est la même pour les deux types de dictionnaires : chercher le mot répété dans le dictionnaire des synonymes, changer certains mots du problème par des propositions provenant des ouvrages et en changer

certaines autres par des pronoms de reprise. Seul le participant 2 adopte une approche un peu différente des autres lorsqu'il a été insatisfait des propositions offertes par un dictionnaire des synonymes, il en a utilisé un deuxième, d'une autre édition, pour résoudre le problème. Un tel changement de dictionnaire n'a été possible qu'avec les ouvrages papier étant donné que les participants n'avaient accès qu'au dictionnaire *Antidote* comme dictionnaire numérique, mais à l'extérieur du cadre de notre expérience, il serait tout à fait possible de consulter plusieurs sources numériques si une première ne satisfait pas les besoins de l'utilisateur. C'est pourquoi la sélection d'un bon dictionnaire, autant papier que numérique, est une bonne aptitude à développer. Alors que nos participants ne connaissaient pas tous l'existence et l'utilité du dictionnaire des cooccurrences pour résoudre une erreur de collocation, le recours au dictionnaire des synonymes pour ce problème s'est fait de façon naturelle, voire automatique. Cette constatation nous laisse croire que le dictionnaire des synonymes est un ouvrage plus largement connu et dont on sait davantage ce qu'il contient.

La prochaine section présente nos réflexions à l'égard du potentiel didactique des situations de résolution de problème en français pour l'apprentissage de la langue.

5.6 Synthèse de la discussion

À la lumière des points soulevés jusqu'à maintenant dans ce chapitre, nous proposons une synthèse de l'interprétation de nos résultats.

D'abord, voici les points qui nous permettent de répondre à notre deuxième question de recherche : *les enseignants arrivent-ils à résoudre les problèmes de langue à l'aide des dictionnaires ?*

D'entrée de jeu, nos problèmes faisaient appel, préalablement à la recherche dictionnaire, à la connaissance de différents phénomènes lexicaux. Alors que les

problèmes portant sur la synonymie et l'orthographe n'ont pas posé problème, celui présentant une erreur de collocation a mis en lumière des lacunes des participants par rapport au phénomène lexical de la combinatoire restreinte. Comme d'autres recherches l'ont montré, la méconnaissance de la notion de collocation rend plus difficile la résolution d'un problème de cette famille d'erreurs lexicales (Anctil, 2005; Chen, 2017; Lew et Radlowska, 2010), parfois malgré l'apport du dictionnaire (Nasselhauf, 2005). Toutefois, nous croyons qu'étant donné le niveau avancé de notre population et le fait que les erreurs soient présentées dans leur langue première, nos participants ont davantage pu mettre à profit les informations du dictionnaire que des apprenants d'une langue seconde. Il n'en demeure pas moins que nous croyons qu'une formation explicite sur la dynamique des collocations et sur l'apport du dictionnaire dans le repérage de ce type d'erreur permettrait de pallier les lacunes observées chez nos participants, une idée qui rejoint les recommandations d'autres chercheurs à cet effet (Conzett, 2000; Kim, 2017; Laufer, 2011).

Ensuite, nous avons pu constater, à l'instar d'autres recherches, que la consultation au sein du dictionnaire est un exercice complexe, qui demande l'apport de multiples connaissances et habiletés dictionnaires (Lew, 2013a; Nesi, 1999b; Tremblay *et al.*, 2013). En effet, nous avons pu observer un bon nombre des connaissances et habiletés explicités dans les référentiels de Nesi (1999b) et de Lew (2013b) (dont il a été question, respectivement, dans les sections 2.2 et 2.5 du cadre théorique) mobilisées par nos participants lors de la collecte de données. Ces connaissances et habiletés se sont manifestées à toutes les étapes, avant, pendant et après la consultation du dictionnaire.

Pour les connaissances et habiletés qui précèdent la consultation, *connaître les types de dictionnaires, ce qu'ils contiennent et choisir quel dictionnaire consulter*, les participants ont su bien identifier, dans la majorité des cas, quel dictionnaire contiendrait l'information cherchée. En effet, les participants ont su utiliser les dictionnaires usuels pour corriger une erreur d'orthographe et trouver le sens d'une

expression. Ils aussi su faire appel au dictionnaire des synonymes pour varier les mots d'un texte et utiliser un dictionnaire sensible à la variété de français parlé au Québec pour trouver des équivalents standard à des mots familiers. Comme nous l'avons dit précédemment, seul le Guide des cooccurrences était davantage méconnu de certains participants. Il faut mentionner que nous n'avons mis à la disposition des participants que des dictionnaires contenant de l'information lexicale fiable alors qu'une pleine latitude sur le choix des outils, notamment la possibilité de chercher dans des dictionnaires sur le Web, aurait pu mener les participants vers d'autres ressources lexicographiques, certaines à la qualité discutable cependant (Lew, 2013b; Nesi, 1999b). En ce qui concerne la capacité des participants à sélectionner le mot d'une expression contenant plus d'un mot (que nous avons pu observer lors du problème portant sur les expressions), nous constatons que tous nos participants possèdent des techniques de recherche efficaces malgré le fait que la localisation de ces expressions n'est pas chose aisée, particulièrement au sein d'un dictionnaire papier (Lew, 2012).

Pour les connaissances et habiletés mobilisées afin de localiser une entrée dans le dictionnaire, le fait que nos participants aient réussi à trouver tous les mots qu'ils ont cherchés témoigne de leur maîtrise de ces points, qui vont comprendre la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, choisir le bon homonyme, et trouver la forme de base d'un mot. Une telle maîtrise n'est pas surprenante lorsque l'on considère que nos participants sont des étudiants universitaires dont la vocation est l'enseignement du français. Cette constatation nous permet toutefois d'avancer que le parcours de nos participants leur a permis d'atteindre un niveau suffisant de maîtrise des outils dictionnaires pour résoudre la majorité de nos problèmes, ce qui laisse croire qu'ils ont reçu l'enseignement que tant de recherches jugent nécessaire à une consultation dictionnaire réussie (Bae, 2011; Bishop, 2000; Chi, 2003; Fraser, 1999; Lew et Galas, 2008).

Notre recherche nous a également permis d'observer ce qui ressort de la comparaison du recours aux dictionnaires papier et numérique pour la résolution des problèmes présentés aux participants. Ces observations nous ont permis de répondre à notre troisième question de recherche : *Quel type de dictionnaire mène à une meilleure résolution des problèmes ?*

D'abord, nous avons pu constater que la recherche au sein du dictionnaire numérique s'est faite sensiblement plus rapidement qu'une même recherche au sein d'un dictionnaire papier. Cette rapidité de consultation des dictionnaires numériques a d'ailleurs pu être observée dans plusieurs recherches à visée comparative (Laufer et Hill, 2000; Lew, 2013b; Tono, 2000; Weschler et Pitts, 2000). Toutefois, dans notre étude, à quelques occasions la différence du temps de recherche entre les deux types de support est moins marquée, mais il est souvent possible d'attribuer cette différence à une action d'approfondissement du participant. Par exemple, lorsque le participant 2 a cherché le sens de l'expression *dire des messes basses* dans le dictionnaire numérique, il ignorait le sens du mot *conciliabule*, qui faisait partie du sens de l'expression fourni par le dictionnaire. Le participant 2 a donc approfondi sa recherche en double-cliquant sur le mot *conciliabule* pour accéder au sens de ce mot. Ce détour a rallongé son temps de recherche, mais a permis au participant d'approfondir sa compréhension de l'expression cherchée. Ce même élargissement de la recherche a été observé chez le participant 1, alors qu'il explorait le dictionnaire numérique à la recherche d'une réponse au problème de collocation ou même lorsqu'il effectuait des aller-retour entre la définition d'un mot et ses synonymes pour en vérifier le registre. Cette même volonté de pousser plus loin la recherche au sein des ouvrages papier n'a pas été observée chez nos participants, même que le participant 3 a changé son choix initial de dictionnaire papier pour résoudre un problème puisqu'il ne « **[veut] pas chercher dans plusieurs dictionnaires** ». Cette remarque montre bien la réticence du participant à faire plusieurs recherches au sein des dictionnaires papier. La facilité de la recherche au sein du dictionnaire numérique nous laisse croire que ce format encourage l'utilisateur à

approfondir sa recherche, une constatation qui rejoint les conclusions de Laufer et Hill (2000) et de Lew (2013b).

Cette recherche nous a également permis de constater ce qui rend les dictionnaires numériques des outils plus efficaces pour la recherche dictionnaire. D'abord, nos participants ont été libérés du poids de la recherche alphabétique, une entreprise jugée chronophage (Ronald et Ozawa, 2008). Également, nous avons pu observer à notre tour qu'il n'était pas nécessaire d'orthographier adéquatement un mot pour le trouver. En effet, un participant a entré le mot tel qu'il était orthographié dans le problème, avec l'erreur, et le dictionnaire l'a mené vers la définition du mot, correctement orthographié. Un participant a aussi cherché le mot **raccomoder* (avec un « m » en moins) et le dictionnaire l'a tout de même mené vers la graphie correcte. D'ailleurs, pour trouver ce mot, le participant n'a pas eu besoin de taper toutes les lettres pour accéder à la définition du mot, seules les lettres R-A-C-C-O-M-O ont suffi. Également, au sein du dictionnaire numérique, un doubleclic sur un mot amène l'utilisateur à la définition de ce mot. Le participant 2 a utilisé cette fonction pour apprendre le sens du mot *conciliabule*, qu'il ignorait. Toutes ces fonctionnalités et ces techniques de recherche qu'avait décrites Lew (2013b) et que nous avons détaillées dans la section 2.5 du cadre théorique portant sur les connaissances et habiletés dictionnaires à l'ère du numérique nous permettent de considérer le dictionnaire numérique comme un outil plus efficace, qui permet d'accéder plus rapidement à l'information cherchée.

Toutefois, notre recherche nous a aussi appris que tous les participants ne tiraient pas tous profit des fonctionnalités du dictionnaire numérique d'égale façon. En effet, le participant 3 a notamment profité de la possibilité de chercher plusieurs mots à la fois pour localiser une expression et s'est fié aux propositions de la barre de recherche au lieu de taper le mot complet, par exemple. Le participant 2, comme nous l'avons mentionné, a double-cliqué sur un mot pour accéder à sa définition et a cherché plus d'un mot pour localiser efficacement une expression. Toutefois, le participant 1 s'en

est tenu à des techniques de recherche plus classiques qui ont fait en sorte que son utilisation du dictionnaire numérique a été moins efficace qu'elle l'aurait pu. Cette constatation nous permet de croire qu'une courte formation sur les différentes fonctions et méthodes de recherche des dictionnaires numériques pourrait permettre à ce participant d'utiliser plus efficacement cet outil à l'avenir. Toutefois, si on se fie à la recherche, bien peu d'enseignants reçoivent une formation à l'utilisation des dictionnaires numériques (Bae, 2011; Chatzipapa et Papadopoulou, 2017; Ronald et Ozawa, 2008).

5.7 Apports de la recherche

Au terme de cette recherche, nous faisons l'hypothèse que les situations de résolution de problème ont leur place dans l'enseignement et l'évaluation d'une langue. En effet, bien que notre recherche n'avait pas comme visée principale l'utilisation des situations de résolution de problème en français à des fins didactiques, nous avons pu observer, au fil de notre étude, le potentiel didactique de ces tâches.

Observer le processus de consultation d'un apprenant

Alors que, comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce travail, le Programme de formation de l'école québécoise réserve une certaine place à l'apprentissage de l'utilisation des dictionnaires dans le cursus de niveau secondaire (MELS, 2011b), il peut être difficile pour un enseignant de réellement attester de la capacité de ses élèves à utiliser les outils dictionnaires mis à leur disposition. En effet, la recherche dans un dictionnaire se mène souvent de manière privée, par exemple lorsqu'un élève y cherche un mot lors d'une tâche d'écriture, ce qui fait en sorte qu'il peut être difficile pour un enseignant d'observer l'usage qu'en font les élèves de sa classe (Nesi, 1999a).

Des situations de résolution de problème comme celles que nous avons conçues peuvent donc servir de prétexte pour observer et analyser l'utilisation que font les élèves des outils dictionnaires. Les élèves pourraient ainsi être amenés à verbaliser leurs techniques de recherche avec un camarade de classe (sans forcément être enregistrés lorsqu'ils le font). Les observations de l'enseignant, lors de cette période de travail en équipe ou même les potentiels commentaires des élèves lors d'un retour à la fin de l'activité, pourraient permettre à l'enseignant de connaître les stratégies de recherche utilisées par ses élèves et, subséquemment, de prévoir un enseignement ciblé sur les besoins d'apprentissage des élèves en fonction des lacunes qu'il aurait pu relever.

La coopération entre les élèves pourrait également permettre un certain partage de connaissances entre des élèves qui ne connaissent pas ou qui n'utilisent que très peu le dictionnaire et d'autres qui savent s'en servir efficacement.

Évaluer la connaissance d'un apprenant sur différentes notions

Au-delà de l'observation et de l'évaluation de la capacité des élèves à se servir du dictionnaire, nous avons constaté que les situations de résolution de problème peuvent également permettre d'évaluer la connaissance des élèves sur différentes notions linguistiques. En effet, pour donner un exemple tiré de notre recherche, le problème présentant une erreur de cooccurrence a permis non seulement d'observer comment les participants utilisaient les dictionnaires (certains utilisaient le dictionnaire des cooccurrences alors que d'autres se limitaient au dictionnaire usuel), mais ce problème a également permis d'observer qui, parmi les participants, avait une connaissance plus marquée de la dynamique interne d'une collocation et des liens qui existent entre une base et un collocatif. En effet, nous avons pu observer ceux pour qui cette connaissance semblait moins maîtrisée et ceux pour qui l'erreur et sa correction étaient plus évidentes.

Nos problèmes, par les notions qu'ils ciblent, s'ils étaient utilisés lors d'une activité au secondaire, par exemple, pourraient possiblement permettre à un enseignant de voir si les élèves savent bien reconnaître les mots d'un certain registre de langue, s'ils ont de bonnes stratégies pour varier leur vocabulaire ou encore s'ils ont une bonne connaissance de certaines expressions de langue française. Il s'agit là d'un éventail de notions que nos problèmes pourraient permettre d'évaluer, mais un enseignant qui voudrait avoir une idée plus précise d'une notion particulière pourrait certainement bâtir des problèmes similaires aux nôtres en ciblant ce qu'il souhaiterait observer chez ses élèves. Par exemple, comme il est prévu dans le programme d'enseignement de français au Québec que la notion de variétés de langue soit connue en troisième et quatrième secondaire pour les trois volets (lecture, écriture et oral) (MELS, 2011b), un enseignant pourrait proposer une série de problèmes présentant des erreurs de registre à ses élèves. Dès lors, une telle activité permettrait à l'enseignant de non seulement observer si les élèves savent comment accéder à cette information grâce aux outils dictionnaires, mais également d'identifier ceux pour qui l'exercice représente un défi et ceux pour qui cette connaissance est déjà acquise.

Amener l'apprenant à découvrir ce que contiennent les dictionnaires

Lorsqu'un utilisateur novice fait face à un problème de langue lorsqu'il écrit (par exemple, la forme plurielle du nom *festival*), il est possible qu'il ne sache pas nécessairement si le dictionnaire qu'il a devant lui peut l'aider à répondre à sa question. Toutefois, lorsque son enseignant le place face à des problèmes de langue et qu'il lui dit qu'il pourra trouver la réponse dans les outils dictionnaires mis à sa disposition, il est possible que l'élève découvre, au fil de sa recherche, la diversité et la richesse des informations contenues dans son dictionnaire. Donc, pour l'exemple du pluriel du mot *festival*, l'élève qui ignore qu'il peut trouver réponse à sa question dans le dictionnaire découvrira peut-être, s'il est placé devant une situation de résolution de problème similaire, qu'il peut connaître le pluriel des mots à l'aide d'un dictionnaire.

Dans notre recherche, alors qu'un participant peinait à résoudre une erreur de collocation à laquelle il ne trouvait pas de solution, sa volonté de résoudre le problème l'a amené, après un certain tâtonnement, à découvrir que le dictionnaire *Antidote* et sa section *Cooccurrences* lui permettraient de résoudre un problème auquel il ne réussissait pas à trouver de solution. D'un point de vue didactique, alors qu'un enseignement explicite de ce que contient le dictionnaire pourrait éclairer l'élève sur le contenu d'un dictionnaire, comme le fait régulièrement un enseignant dont les pratiques ont été analysées par Singcater et Tremblay (2019), il est possible de supposer qu'un apprentissage par la découverte grâce à des situations de résolution de problème pourrait être une avenue intéressante, qui place davantage l'élève au centre de son apprentissage.

5.8 Limites de l'étude

Cette section, en guise de conclusion à ce chapitre, traite des différentes limites de notre étude. Ces limites relèvent de trois aspects de notre recherche : la taille de l'échantillon, la nature des données recueillies et l'instrument de mesure principal.

D'abord, la petitesse de l'échantillon, qui se limite à seulement trois participants, constitue une limite considérable de notre recherche puisqu'elle rend impossible l'extrapolation des résultats à quelque autre population que celle constituée des trois participants à cette étude. Qui plus est, même dans le cas d'une recherche qualitative pour laquelle on viserait une saturation des données (Thouin, 2014), on ne peut, dans le cas présent, prétendre avoir atteint ce niveau de saturation avec l'échantillon utilisé. Il n'en demeure pas moins que la richesse des données récoltées auprès de ce nombre restreint de volontaires nous a tout de même permis de mener à bien cette recherche et de répondre adéquatement à notre objectif de recherche, soit de décrire et comparer l'utilisation faite des dictionnaires numériques et papier par de futurs enseignants de français dans un contexte de résolution de problèmes de nature lexicale. Le nombre

restreint de participants nous a toutefois permis de faire une analyse fine des parcours de consultation qui n'aurait pas été possible avec un échantillon plus large.

Ensuite, malgré le fait que le protocole verbal (*Think aloud protocol*) ait permis d'accéder de façon plus précise aux raisonnements de nos participants, il reste que certains ont été plus silencieux lors du protocole verbal malgré le fait que nous les ayons encouragés plusieurs fois à verbaliser leurs actions et pensées lors de la collecte de données. Cette réalité a fait en sorte qu'il a été parfois difficile d'expliquer, par exemple, pourquoi un participant a posé une action plutôt qu'une autre. En effet, lors de l'analyse des données, il aurait parfois été intéressant de savoir pourquoi un participant a choisi un certain dictionnaire plutôt qu'un autre ou encore de connaître précisément la nature de certaines hésitations lors de la résolution d'un problème particulier. Pour pallier ce problème, nous ne pensons pas que d'interrompre plus fréquemment les participants pour les questionner sur des comportements qu'ils n'ont pas verbalisés aurait été une approche concluante puisque de trop nombreuses interruptions auraient pu potentiellement nuire à la concentration des participants. Ces critiques à l'égard du protocole verbal rappellent celles formulées par Luccioni (2018), qui attribuait la difficulté des participants à verbaliser leurs pensées et actions au fait que la tâche demandée était trop exigeante, limitant ainsi la charge cognitive disponible pour maintenir la communication nécessaire au protocole verbal. L'idée amenée par l'auteure que les participants n'ont pas les connaissances explicites nécessaires au sujet de l'outil pour verbaliser adéquatement leurs actions n'est pas une hypothèse à écarter dans le cas présent. Pour contourner ces limites du protocole verbal, quelques questions auraient pu être posées aux participants immédiatement après l'expérience pour permettre d'éclaircir certains comportements qui n'ont pas été verbalisés par le participant.

Une autre limite liée à la collecte de données concerne le fait que nous ne possédons aucune donnée spécifique sur les participants par rapport à leurs connaissances et

habiletés dictionnaires préalablement à leur participation à la recherche. Dès lors, il nous a été impossible de nous assurer que le niveau des participants était similaire et a parfois rendu hasardeuse la comparaison entre les participants de l'étude. Un court questionnaire rempli par les participants en amont de l'étude aurait permis de présenter des pistes d'analyse intéressantes entre les connaissances et aptitudes déclarées des participants et celles réellement observées lors de l'étude.

Finalement, une limite importante liée à nos situations de résolution de problème relève du fait qu'aucun test statistique n'a été mené pour attester l'équivalence des deux séries de tâches. L'absence de certitude à l'égard du fait que les deux séries sont réellement équivalentes a eu comme conséquence de rendre difficile la comparaison de certains problèmes. Malgré nos efforts de présenter des problèmes de forme et de nature équivalentes, il demeure que l'échec à un certain problème, par exemple, pourrait être expliqué par son niveau de difficulté plus grand ou par une subtilité plus grande d'une erreur par rapport à une autre de la même catégorie. Il n'en demeure pas moins que les différentes étapes d'élaboration des tâches, principalement celle concernant la validation des tâches auprès d'étudiants dont le profil ressemble à celui de nos participants, ont permis de mettre au point et valider des situations de résolution de problèmes relativement équivalentes. Des tests statistiques auraient certainement pu permettre d'amenuiser cette incertitude au niveau des comparaisons, mais les moyens modestes déployés pour cette recherche ont rendu impossible une telle entreprise.

CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectif de décrire et comparer l'utilisation faite des dictionnaires numériques et papier par de futurs enseignants de français dans un contexte de résolution de problèmes de nature lexicale.

Notre recherche apporte des données fines sur la manière dont les futurs enseignants de français qui ont pris part à cette étude ont utilisé les différents types de dictionnaires mis à leur disposition pour résoudre les problèmes qui leur ont été présentés.

Les données issues de la comparaison de l'utilisation des deux types de support par les participants viennent confirmer ce que d'autres ont dit avant nous : la recherche au sein d'un dictionnaire numérique se fait généralement plus rapidement que dans un dictionnaire papier. Également, les possibilités de recherches multiples (notamment, la recherche multimot, la prédiction et la correction de l'orthographe, la possibilité de chercher une forme fléchie) font en sorte que l'utilisateur peut accéder plus efficacement à la réponse cherchée qu'au sein d'un dictionnaire papier.

Dans un certain cas, nous avons pu observer qu'un participant, aux prises avec un problème auquel il ne trouvait pas de solution, a navigué au sein du dictionnaire numérique à la recherche d'une solution. Un certain tâtonnement l'a mené vers la solution du problème alors que, confronté aux mêmes difficultés avec les dictionnaires papier, il n'a pas cherché à découvrir les ouvrages placés devant lui. Ce comportement nous a permis d'avancer l'idée que le dictionnaire numérique, par son format et la présence de plusieurs outils au sein d'une même interface, pourrait encourager les utilisateurs à pousser plus loin leur recherche que les dictionnaires papier.

Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer que les trois futurs enseignants de français qui ont participé à l'étude savent bien utiliser autant les dictionnaires papier que le dictionnaire numérique, bien que certains ont su utiliser ce dernier de manière un peu plus efficace que d'autres.

La résolution des problèmes par les participants a aussi permis d'analyser leur compréhension de certains phénomènes lexicaux. Le problème présentant une erreur de collocation, particulièrement, a pu faire émerger la méconnaissance, par certains participants, de la dynamique interne d'une collocation. Cette constatation nous a permis de considérer les situations de résolution de problème en français comme un moyen d'apprendre diverses notions de nature lexicale et comme un outil aux retombées pédagogiques multiples. Elles peuvent notamment servir d'amorce à l'exploration du contenu des dictionnaires, elles peuvent servir à faire le point sur certaines connaissances lexicales, elles peuvent permettre d'évaluer la capacité d'un apprenant à se servir efficacement du dictionnaire et plus encore.

En somme, les résultats de cette recherche ne prétendent pas couvrir l'entièreté de la question entourant la comparaison des dictionnaires papier et numérique ni celle des connaissances et habiletés dictionnairiques des enseignants de français. En effet, la petitesse de notre échantillon ne permet aucune généralisation de nos résultats. Il n'en demeure pas moins que nous avons pu analyser finement comment nos participants se sont servi des dictionnaires et avons mis au point un instrument de mesure novateur, les situations de résolution de problèmes en français à l'aide du dictionnaire, qui gagneraient à faire l'objet d'études ultérieures.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS AUX PARTICIPANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Portrait de l'utilisation des dictionnaires numériques et papier par de futurs enseignants de français au secondaire en contexte de résolutions de problème

Étudiant-chercheur

Étienne Moisan, étudiant à la maîtrise en didactique des langues, UQAM

moisan.etienne@uqam.ca (514) 991-3808

Direction de recherche

Ophélie Tremblay, professeure au Département de didactique des langues, UQAM

tremblay.ophelie@uqam.ca (514) 987-3000 poste : 2436

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui vise à comparer l'utilisation des dictionnaires numériques et papier par des futur.e.s enseignant.e.s de français. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Nous souhaitons, grâce à ce projet, évaluer ce qui diffère entre l'utilisation des dictionnaires numériques et papier chez les futur.e.s enseignant.e.s de français. Nous cherchons à voir si un type de dictionnaire permet de résoudre plus facilement des problèmes de grammaire. Vous avez été approché.e.s aujourd'hui puisque vous êtes de futur.e.s enseignant.e.s de français et que vous êtes les plus propices à devoir résoudre ce type de problème dans votre carrière.

Donc, lors de l'expérience vous devrez résoudre des problèmes de grammaire à l'aide du dictionnaire. Dans un premier temps, vous devrez résoudre une première série de problèmes à l'aide du dictionnaire papier et, dans un deuxième temps, une autre série de problèmes avec l'aide du dictionnaire numérique. Tout au long de l'expérience, vous devrez verbaliser au chercheur tout ce que vous faites avec les différents outils de référence. Pour avoir suffisamment de données, l'objectif est de recruter 10 participant.e.s.

Nature et durée de votre participation

Premièrement, vous devrez prendre un rendez-vous d'une heure avec le chercheur. Vous n'aurez rien à préparer ni à apporter lors de cette rencontre, qui se déroulera dans un local de recherche au 3^e étage du pavillon Paul-Gérin-Lajoie (N).

Ensuite, vous devrez résoudre une série de 6 problèmes en grammaire en utilisant les ouvrages papier. Tout au long de la tâche, vous devrez verbaliser ce que vous faites. Une fois cela terminé, vous devrez résoudre 6 nouveaux problèmes similaires aux précédents en utilisant cette fois uniquement le dictionnaire *Antidote*. La rencontre se terminera une fois que vous aurez fourni une réponse pour chaque problème.

Une caméra et un magnétophone seront utilisés tout le long de l'expérience pour capter ce que vous direz et les manipulations que vous aurez faites avec les dictionnaires.

Avantages liés à la participation

En participant à cette étude, vous courrez la chance de gagner une licence Antidote (valeur d'environ 100\$). Aussi, vous aurez une meilleure idée de vos compétences dictionnairiques. Finalement, vous contribuerez à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. Toutefois, si vous ressentez un stress lié à votre participation, vous pouvez en tout temps en discuter avec le chercheur ou sa directrice et/ou vous retirer de la recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et de sa directrice et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les enregistrements audios et vidéos transcrits seront numérotés et seulement le chercheur aura la liste des participant.e.s et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements ne seront pas diffusés et ils seront détruits dès qu'ils auront été transcrits. Tous les documents relatifs à votre participation seront conservés sous clé ou protégés par des codes d'accès durant toute la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique. Les documents informatiques seront supprimés numériquement. Le disque dur contenant les enregistrements audios et vidéos sera formaté, il ne sera donc plus possible d'avoir accès à ces données. Les documents écrits seront passés dans une déchiqueteuse et mis à la poubelle. Rien ne sera conservé.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser le chercheur verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Étienne Moisan, (514) 991-3808, moisan.etienne@ugam.ca et Ophélie Tremblay, (514) 987-3000 (poste 2436), tremblay.ophelie@ugam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE : cerpe-pluri@ugam.ca ou 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au ou à la signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il ou elle m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il ou elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

CLASSEMENT DES ERREURS SELON LA TYPOLOGIE DE ANCTIL (2012)

| | | | |
|--|---|--|--|
| Forme | Erreur d'orthographe lexicale | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Cela permettrait aux parents d'inqualquer des valeurs à leurs enfants. • Mme Morin inciste que cela devrait être des sexologues puisqu'il... | | |
| | Barbarisme (signifiant déformé) | | |
| | Erreur de flexion | | |
| | Forme analytique | | |
| Sens | Unité lexicale inexistante | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Il est important d'aborder avec eux tout ce qui concerne la notion de consentement, les valeurs, les maladies contractables et la grossesse. | | |
| | Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • En conclusion, l'éducation sexuelle devrait retourner dans les écoles parce que • Dans ce cours, on y enseignerait les émotions reliées à la sexualité. • Dans le texte suivant, nous démontreront d'abord qui sont les acteurs qui doivent contribuer à cette éducation. • Ensuite, j'expliquerai l'importance de l'insertion des cours d'éducation à la sexualité à l'école. • D'ailleurs, ce ne sont pas tous les enseignants qui seront confortables de parler ouvertement de sexualité avec leurs élèves. | | |
| | Utilisation inappropriée d'une unité lexicale de sens proche | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Je ne serais pas à l'aise de parler de sexualité avec un groupe tout aussi malaisé que moi. | | |
| | Impropriété | Sens fictif | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Cette augmentation des infections est certainement relative à l'enlèvement de l'enseignement de la sexualité dans les écoles. | |
| | Anglicisme sémantique | | |
| | Non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants d'une unité lexicale | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • La radio a effectué une entrevue avec une sexologue. | | | |
| Pléonasme | | | |
| Combinatoire | Grammaticale | Syntaxique (régime) | |
| | | | Absence d'un complément obligatoire de l'unité lexicale |
| <ul style="list-style-type: none"> • Le cours leur permettra réellement d'apprendre. • La sexologue éclaire aussi sur le fait qu'un cours d'éducation à la sexualité permettra aux jeunes de développer leur réflexion sur le sujet. • Lors d'une entrevue, la sexologue informe sur la réintroduction des cours d'éducation sexuelle dans les écoles. • Elle a révélé, lors d'une entrevue au Téléjournal de Radio-Canada, le 2 septembre 2010. | | | |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Il faut essayer de prévenir le plus tôt possible. • |
| | | Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct <ul style="list-style-type: none"> • Les jeunes sont beaucoup plus confortables de discuter de ce sujet entre amis. • Lors d'une entrevue, Sophie Morin discute sur la réinstauration des cours d'éducation sexuelle dans les écoles secondaire. |
| | | Utilisation d'une préposition/conjonction erronée |
| | | Préposition régie absente |
| | | Emploi transitif d'un verbe intransitif <ul style="list-style-type: none"> • À mon avis, le personnel de l'école doit aider les jeunes qui sont à risque de se décrocher. |
| | | Construction erronée dans un complément |
| | | |
| | Morphologique | Non-respect de la classe de mots de l'unité lexicale |
| | | Non-respect du genre du nom |
| | | Non-respect du caractère invariable de l'unité lexicale |
| | | Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné |
| | Lexicale | Choix d'un collocatif inapproprié (collocation inexistante) <ul style="list-style-type: none"> • Aussi, ce cours est la culture, les émotions et les valeurs. • Ils ont eu une formation de trois ans sur le sujet. • Selon moi, il est très pertinent de mettre un cours de sexualité dans les écoles. • Par la suite, je présenterai quels acteurs du monde de l'éducation devraient se charger de dispenser ces cours. • La radio a effectué une entrevue avec une sexologue. • Outiller les jeunes le plus rapidement possible leur permettrait d'avoir de meilleurs résultats et une meilleure estime de soi pour éloigner le décrochage. |
| | | Choix d'un collocatif valable, mais mauvaise fonction lexicale |
| | | Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif |
| Pragmatique | Emploi d'une unité lexicale appartenant à un registre de langue inapproprié | |
| | Emploi d'une unité lexicale véhiculant un contenu connotationnel incompatible avec le contexte | |
| | Emploi d'une unité lexicale appartenant à une variété dialectale incompatible avec le contexte | |

ANNEXE C

PROTOTYPE DES SITUATIONS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

1. Vous êtes enseignant-e au secondaire et un de vos élèves vous demande pourquoi vous lui signalez une erreur dans sa phrase. Expliquez-lui la nature de son erreur et montrez-lui comment la résoudre à l'aide du dictionnaire.

Phrase : *Selon moi, il est très pertinent de **mettre** un cours de sexualité dans les écoles.*

2. Vous êtes enseignant-e au secondaire et un de vos élèves s'interroge sur la signification de l'expression '**Dire des messes basses**'. Montrez-lui comment il peut, à l'aide du dictionnaire, trouver lui-même la signification de l'expression.
3. Vous êtes enseignant-e au secondaire et un de vos élèves n'arrive pas à trouver le mot souligné dans le dictionnaire. Montrez-lui, à l'aide du dictionnaire, comment trouver le mot qu'il cherche.

Phrase : *Cela permettrait aux parents **d'inqualquer** des valeurs à leurs enfants.*

4. Vous êtes enseignant-e au secondaire et un élève vous rend cette phrase remplie de termes familiers. Aidez-le à changer sa phrase en utilisant des termes de registre standard. Montrez-lui également comment déterminer le registre d'un mot à l'aide du dictionnaire.

Phrase : *L'enfant **s'abrie** d'une **couverte** chaude parce qu'il est **tanné** des moustiques qui **l'achale**.*

5. Vous êtes enseignant-e au secondaire et un élève vous rend un texte contenant beaucoup de répétitions. Montrez-lui comment il peut, à l'aide du dictionnaire, éviter ces répétitions. Suggérez-lui des alternatives pour ce mot.

Phrase : *Ma **voiture** préférée est la Ferrari Enzo. Si un jour je peux m'acheter cette **voiture**, je la montrerais à mes amis qui aiment aussi les **voitures**. Cette **voiture** peut*

aller jusqu'à 360 km/h alors que les voitures ordinaires vont à environ 170 km/h maximum.

6. Vous êtes enseignant-e au secondaire et un élève cherche à comprendre comment il aurait pu éviter la faute que vous lui avez soulignée dans son texte. Montrez-lui comment il peut, à l'aide du dictionnaire, corriger son erreur.

Phrase : Lors d'une entrevue, Sophie Morin discute sur la réinstauration des cours d'éducation sexuelle dans les écoles secondaire.

ANNEXE D

COMPILATION DES DONNÉES PAR PARTICIPANT

| Participant | Problème | Variables | Support papier | Support numérique |
|---------------|------------|---------------------------|----------------|-------------------|
| Participant 1 | Problème 1 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 252 secondes | 286 secondes |
| | | Réussite | Partielle | Complète |
| | | Nb outils | 2 | 4 |
| | | Nb mots | 3 | 3 |
| | Problème 2 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 66 secondes | 48 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 1 | 1 |
| | Problème 3 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 86 secondes | 33 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 2 | 1 |
| | Problème 4 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 219 secondes | 192 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 2 |
| | | Nb mots | 5 | 5 |
| Problème 5 | Tâches | A | B | |
| | Durée | 231 secondes | 84 secondes | |
| | Réussite | Partielle | Complète | |
| | Nb outils | 1 | 1 | |
| | Nb mots | 1 | 1 | |
| Total | Tâches | A | B | |
| | Durée | 854 secondes | 643 secondes | |
| | Réussite | 2 partielles, 3 complètes | 5 complètes | |
| | Nb outils | 6 | 9 | |
| | Nb mots | 12 | 11 | |

| Participant | Problème | Variables | Support papier | Support numérique |
|---------------|------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Participant 2 | Problème 1 | Tâches | B | A |
| | | Durée | 195 secondes | 217 secondes |
| | | Réussite | Complète | Partielle |
| | | Nb outils | 2 | 2 |
| | | Nb mots | 2 | 2 |
| | Problème 2 | Tâches | B | A |
| | | Durée | 94 secondes | 125 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 1 | 3 |
| | Problème 3 | Tâches | B | A |
| | | Durée | 52 secondes | 20 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 1 | 1 |
| | Problème 4 | Tâches | B | A |
| | | Durée | 423 secondes | 226 secondes |
| | | Réussite | Partielle | Complète |
| | | Nb outils | 2 | 2 |
| | | Nb mots | 6 | 6 |
| | Problème 5 | Tâches | B | A |
| | | Durée | 286 secondes | 205 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 2 | 1 |
| | | Nb mots | 2 | 2 |
| Total | Tâches | B | A | |
| | Durée | 1150 secondes | 793 secondes | |
| | Réussite | 1 partielle, 4 complètes | 1 partielle, 4 complètes | |
| | Nb outils | 8 | 7 | |
| | Nb mots | 12 | 14 | |

| Participant | Problème | Variables | Support papier | Support numérique |
|---------------|------------|--------------|----------------|-------------------|
| Participant 3 | Problème 1 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 125 secondes | 67 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 1 | 2 |
| | Problème 2 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 60 secondes | 28 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 1 | 1 |
| | Problème 3 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 108 secondes | 22 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 1 |
| | | Nb mots | 2 | 1 |
| | Problème 4 | Tâches | A | B |
| | | Durée | 236 secondes | 124 secondes |
| | | Réussite | Complète | Complète |
| | | Nb outils | 1 | 2 |
| | | Nb mots | 4 | 5 |
| Problème 5 | Tâches | A | B | |
| | Durée | 139 secondes | 96 secondes | |
| | Réussite | Complète | Complète | |
| | Nb outils | 1 | 1 | |
| | Nb mots | 1 | 1 | |
| Total | Tâches | A | B | |
| | Durée | 668 secondes | 337 secondes | |
| | Réussite | 5 complètes | 5 complètes | |
| | Nb outils | 5 | 6 | |
| | Nb mots | 9 | 10 | |

ANNEXE E

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Étienne Moisan

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

21 janvier, 2019

RÉFÉRENCES

- Ancil, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Ancil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Ancil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques*, (155-156), 7-30.
- Atkins, B. S. et Varantola, K. (1998). Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/AILA research project on dictionary use. Dans *Using dictionaries: Studies of dictionary use by language learners and translators* (p. 21-81). Tübingen : Max Niemeyer.
- Atkins, B. T. S. et Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), 1-45.
- Bae, S. (2011). Teacher-training in dictionary use: Voices from Korean teachers of English. Dans *Lexicography: theoretical and practical perspectives. Papers submitted to the 7th ASIALEX Biennial International Conference* (p. 45-55). Kyoto.
- Bae, S. (2015). A course in dictionary use for Korean EFL teachers. *Lexicography*, 2(1), 45-69.

- Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M. M. et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner / apprendre. *Revue française de pédagogie*, 150, 59-72.
- Beech, J. R. (2004). Using a Dictionary: Its Influence on Children's Reading, Spelling, and Phonology. *Reading Psychology*, 25(1), 19-36.
- Binon, J. et Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La Lettre de l'AIRDF*, 33(2), 31-36.
- Bishop, G. (2000). Developing learner strategies in the use of dictionaries as a productive language learning tool. *The Language Learning Journal*, 22(1), 58-62.
- Bishop, G. (2001). Using quality and accuracy ratings to quantify the value of a dictionary skills training course. *Language Learning Journal*, 24, 62-69.
- Bolinger, D. (1990). Review of Oxford advanced learner's dictionary of current English. *International Journal of Lexicography*, 3(2), 133-145.
- Boonmoh, A. (2010). Teachers' use and knowledge of electronic dictionaries. *ABAC Journal*, 30(3), 56-74.
- Carstens, A. (1995). Language Teaching and Dictionary Use : An Overview. *Lexikos*, 5(5), 105-116.
- Charest, S., Saint-Germain, J. et Fontaine, J. (2012). *Le grand Druide des cooccurrences*. Montréal : Éditions Druide.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.; édité par Didactica et C.É.F.).

- Chatzipapa, E. et Papadopoulou, L. (2017). Profiling Greek teachers : Dictionary use. Dans M. Chondrogianni, S. Courtenage, G. Horrocks, A. Arvaniti et I. Tsimpli (dir.), *13th International Conference on Greek Linguistics* (p. 66-75). Londres.
- Chen, Y. (2017). Dictionary use for collocation production and retention: A call-based study. *International Journal of Lexicography*, 30(2), 225-251.
- Chi, M. L. A. (2003). *An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into a tertiary English curriculum in Hong Kong. Research Reports* (vol. 4). Hong Kong : Language Centre: Hong Kong University of Science and Technology.
- Conzett, J. (2000). Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 4(4), 39-42.
- Dziemianko, A. (2010). Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 257-273.
- Dziemianko, A. (2011). Does dictionary form really matter? Dans *ASIALEX 2011 Proceedings. Lexicography: Theoretical and Practical Perspectives* (p. 92-101). Kyoto : Asian Association for Lexicography.
- Dziemianko, A. (2012). Why one and two do not make three: Dictionary form revisited. *Lexikos*, 22, 195-216.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1987). Verbal Reports on Thinking. Dans C. Faech et G. Kasper (dir.), *Introspection in Second Language Research* (p. 24-54). Clevedon ; Philadelphia : Multilingual Matters LTD.
- Fonteyn, M. E., Kuipers, B. et Grobe, S. J. (1993). A Description of Think Aloud Method and Protocol Analysis. *Qualitative Health Research*, 3(4), 430-441.

- Fraser, C. A. (1999). The Role of Consulting a Dictionary in Reading and Vocabulary Learning. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 2(1-2), 73-89.
- Fuertes-Olivera, P. A. et Tarp, S. (2011). Lexicography for the third millennium: Cognitive-oriented specialised dictionaries for learners. *Iberica*, 21, 141-162.
- Guilloton, N. et Office québécois de la langue française. (1997). *Mots pratiques mots magiques : 140 questions de langue au fil des saisons*. Québec : Publications du Québec.
- Jousse, A.-L., Polguère, A. et Tremblay, O. (2008). Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement / apprentissage du vocabulaire. Dans F. Grossman et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux : lexicque et production verbale* (p. 141-157). Presses universitaires du Septentrion.
- Kim, S. (2017). « Minimum input, maximum output, indeed! » teaching collocations through collocation dictionary skills development. *Lexikos*, 27, 265-286.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2012). Évolution de la résolution de problèmes en enseignement des mathématiques au Québec: Un parcours sur cent ans des programmes et documents pédagogiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(2), 178-213.
- Langegard, A.-M. (2011). *How are Digital Dictionaries Used by Young Norwegian Learners of EFL ?* Oslo University.
- Laufer, B. (2011). The contribution of dictionary use to the production and retention of collocations in a second language. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 29-49.
- Laufer, B. et Haifa, I. (2000). Electronic dictionaries and incidental vocabulary

- acquisition: does technology make a difference? Dans U. Heid, S. Evert, E. Lehmann et C. Rohrer (dir.), *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress : Electronic Dictionaries in Second Language Comprehension* (p. 849-854). Stuttgart : Stuttgart University.
- Laufer, B. et Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2), 61-81.
- Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9(1), 67-76. doi:10.3406/dsedu.2003.986
- Lew, R. (2004). *Which dictionary for whom?: receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Poznań : Motivex.
- Lew, R. (2011). Studies in dictionary use: Recent developments. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 1-4.
- Lew, R. (2012). The Role of Syntactic Class , Frequency , and Word Order in Looking up English Multi-Word Expressions. *Lexikos*, 22(1), 243-260.
- Lew, R. (2013a). From paper to electronic dictionaries: Evolving dictionary skills. *Lexicography and Dictionaries in the Information Age. Selected papers from the 8th ASIALEX international conference*, (1), 79–84.
- Lew, R. (2013b). Online dictionary skills. Dans *Proceedings of the eLex 2013 conference : Electronic lexicography in the 21st century: Thinking outside the paper*. (p. 16–31). Tallinn.
- Lew, R. et De Schryver, G. M. (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 341-359.

- Lew, R. et Galas, K. (2008). Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. Dans E. Bernal et J. DeCesaris (dir.), *Proceedings from the XIII Euralex International Congress* (p. 1273-1285). Barcelone : Universitat Pompeu Fabra.
- Lew, R. et Radlowska, M. (2010). Navigating dictionary space: The findability of English collocations in a general learner's dictionary (LDOCE4) and special-purpose dictionary of collocations (OCD). Dans A. Ciuk et K. Molek-Kozakowska (dir.), *Exploring Space: Spatial Notions in Cultural, Literary and Language Studies* (vol. 2). Cambridge Scholars Publishing.
- Loucky, J. P. (2010). Comparing Electronic Dictionary Functions and Use. *Calico*, 28(1), 156-175.
- Luccioni, A. (2018). *STI-DICO : An intelligent tutoring system to foster dictionary skills for French teachers-in-training*. Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Mathématique*. Repéré à

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_mathematique-primaire_2009.pdf

- Merriënboer, J. J. G. Van, Kirschner, P. A. et Kester, L. (2003). Taking the Load Off a Learner's Mind: Instructional Design for Complex Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 5-13.
- Nasselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam : John Benjamins.
- Nesi, H. (1999a). A user's guide to electronic dictionaries for language learners. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 55-66.
- Nesi, H. (1999b). The specification of dictionary reference skills in Higher Education. Dans Freie Universität (dir.), *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries* (p. 53-67). Berlin.
- Nesi, H. (2000). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: the state of the art. *Electronic Dictionaries in Second Language Comprehension*, 839-848.
- Nesi, H. et Haill, R. (2002). A Study of Dictionary Use By International Students At a British University. *International Journal of Lexicography*, 15(4), 277-305.
- Neubach, A. et Cohen, A. D. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 10(10), 1-19.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales* (2e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Ronald, J. et Ozawa, S. (2008). The Electronic Dictionary in the Language Classroom : The Views of Language Learners and Teachers. Dans E. Bernal et J. DeCesaris (dir.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (p. 1311-1315). Barcelone : Universitat Pompeu Fabra.
- Scholfield, P. (1999). Dictionary use in reception. *International Journal of Lexicography*, 12(1), 13-34.
- Scott, J. A., Nagy, W. E. et Flinspach, S. L. (2008). What research has to say about vocabulary instruction. Dans A. E. Fastrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 182-210). Newark : International Reading Association.
- Sharpe, P. (1995). Electronic dictionaries with particular reference to the design of an electronic bilingual dictionary for English-speaking learners of Japanese. *International Journal of Lexicography*, 8(1), 39-54.
- Singcaster, M. et Tremblay, O. (2019). Profils d'enseignement de l'usage du dictionnaire électronique dans le secondaire au Québec. *Cahiers de lexicologie*, 115(2), 103-126.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Tono, Y. (2000). On the Effects of Different Types of Electronic Dictionary Interfaces on L2 Learners' Reference Behaviour in Productive / Receptive Tasks. Dans U.

- Heid, S. Evert, E. Lehmann et C. Rohrer (dir.), *Proceedings of the Ninth Euralex International Congress* (p. 855-862). Stuttgart : Stuttgart Universitat.
- Tremblay, O. (2014). Les collocations : des mots qui font la paire. *Québec français*, 171, 74-76.
- Tremblay, O. et Anctil, D. (2016). Les unités lexicales et leurs usages : la notion de combinatoire. *Correspondance*, 21(2), 1-8.
- Tremblay, O., Anctil, D. et Vorobyova, A. (2013). Utiliser le dictionnaire efficacement : une compétence à développer. *Formation et profession*, 21(3), 95-98.
- Tremblay, O., Plante, I. et Fréchette-Simard, C. (s. d.). Teaching Practices Regarding Dictionary Use in Elementary and High School Classrooms. *International Journal of Lexicography*.
- Tremblay, O., Plante, I. et Fréchette-Simard, C. (2018). Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation. *Formation et profession*, 26(3), 57-80.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : de Boeck.
- Weschler, R. et Pitts, C. (2000). An Experiment Using Electronic Dictionaries with EFL Students. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 56-67.
- Wingate, U. (2004). Dictionary use — The need to teach strategies. *Language Learning Journal*, 29, 5-11.

