

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPACT DE LA CHARGE D'IMPLICATION SUR L'APPRENTISSAGE INCIDENT DU VOCABULAIRE LORS
D'UNE TÂCHE DE PRODUCTION ÉCRITE CHEZ DES APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

BOUMEZOUED ELALIA LILIA

AVRIL 2026

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.12-2023). 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

Tout d’abord, nous tenons à remercier notre directrice de recherche, Véronique Fortier, qui nous a soutenue et guidée tout au long de ce projet. Grâce à son expérience dans le domaine du vocabulaire, nous avons beaucoup appris, et son encouragement du début à la fin a été très précieux.

Nous remercions aussi nos chers parents, qui, malgré la distance et les années qui nous séparent, ont toujours été présents pour nous. Leur amour et leurs encouragements nous ont énormément aidée à avancer et à réaliser nos rêves. Un grand merci aussi à notre frère, nos sœurs et notre petit neveu, qui, malgré le décalage horaire entre le Canada et l’Algérie, ont toujours trouvé du temps pour nous. Votre présence, même à distance, nous a fait beaucoup de bien, et nous sommes très reconnaissante de vous avoir dans notre vie.

Enfin, nous remercions tous les professeurs qui ont contribué à notre parcours dans l’apprentissage des langues. Grâce à eux, nous avons grandi professionnellement et renforcé notre passion pour l’enseignement.

Merci à tous du fond du cœur.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue seconde.....	2
1.2 L'apprentissage du vocabulaire dans une classe de langue.....	5
1.3 La charge d'implication induite par la tâche.....	6
1.4 Objectif de recherche.....	9
1.5 Pertinence scientifique et sociale.....	9
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Qu'est-ce que le vocabulaire ?.....	10
2.2 La profondeur du vocabulaire.....	11
2.2.1 Les aspects de la connaissance d'un mot.....	12
2.2.1.1 La forme.....	12
2.2.1.2 Le sens.....	13
2.2.1.3 L'usage.....	13
2.3 L'apprentissage du vocabulaire.....	14
2.3.1 L'apprentissage intentionnel.....	15
2.3.2 L'apprentissage incident.....	16
2.4 L'hypothèse de la charge d'implication.....	17
2.4.1 Le besoin.....	18
2.4.2 La recherche.....	18
2.4.3 L'évaluation.....	18
2.5 La tâche avec une charge d'implication.....	19
2.6 Études empiriques sur la relation entre l'apprentissage incident du vocabulaire et la charge d'implication induite par les tâches.....	21

CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	31
3.1 Type de recherche	31
3.2 Participants.....	31
3.3 Choix des mots	32
3.4 Instrument de collecte	33
3.4.1 Test du Vocabulary Knowledge Scale (VKS).....	33
3.4.2 Questionnaire sociodémographique.....	33
3.5 Traitement expérimental	34
3.6 Déroulement de la recherche.....	36
3.6.1 Préparation.....	36
3.6.2 Passation du prétest	36
3.6.3 Ajustement aux mots cibles à la suite du prétest	36
3.6.4 Mise à l'essai de la tâche	37
3.6.5 Traitement expérimental	37
3.6.6 Posttest immédiat.....	38
3.7 Traitement et analyse des données.....	38
3.7.1 Le VKS.....	38
3.7.2 L'usage des mots dans la tâche expérimentale en lien avec les gains au VKS	40
3.8 Considérations éthiques.....	41
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	42
4.1 Analyses par sujets.....	42
Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord les résultats des analyses descriptives nous permettant de rendre compte de la performance des participants des deux groupes aux deux moments de collecte (4.1.1). Nous présenterons ensuite les résultats des analyses inférentielles effectuées sur ces données nous permettant de rendre compte des différences qui existent entre les groupes et entre les tests (4.1.2).....	42
4.1.1 Résultats des analyses statistiques descriptives.....	42
4.1.2 Résultats des analyses statistiques descriptives inférentielles	44
4.2 Analyses par items	45
4.2.1 Résultats des analyses statistique descriptives	45
4.2.2 Analyse de l'usage des mots dans la tâche expérimentale en lien avec les gains au VKS	46
4.5 Synthèse des résultats.....	48
CHAPITRE 5 DISCUSSION	49
5.1 Synthèse de l'étude	49
5.2 Discussion de nos résultats au regard des études antérieures et pistes d'explication	50
5.3 Limites.....	54
5.4 Implications pédagogiques.....	55

5.5 Pistes de recherche en didactique des langues secondes	55
CONCLUSION	56
ANNEXE A VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE (1)	57
ANNEXE B VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE (2)	64
ANNEXE C QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	68
ANNEXE D CONSIGNES DES PRODUCTIONS ÉCRITES.....	69
ANNEXE E USAGE DES MOTS DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DU GROUPE A	71
ANNEXE F USAGE DES MOTS DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DU GROUPE B	73
RÉFÉRENCES	74

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Progression des groupes avant et après le traitement.....	43
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Les différents types de tâches avec différentes CI	19
Tableau 2.2 Tableau récapitulatif des études empiriques	26
Tableau 3.1 Système de codage du VKS.....	38
Tableau 3.2 Système de codage pour chaque catégorie d'usage	40
Tableau 4.1 Statistiques descriptives pour le prétest par groupe	42
Tableau 4.2 Statistiques descriptives pour le posttest	43
Tableau 4.3 Comparaison entre prétest et posttest au sein de chaque groupe	44
Tableau 4.4 Statistiques descriptives du prétest et posttest pour chaque mot	45

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

L2= Langue seconde

L1= Langue maternelle

EFL= English as a Foreign Language

CI = Charge d'implication

RÉSUMÉ

La présente étude visait à vérifier l'hypothèse de la charge d'implication (CI) selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire est meilleur lorsque la CI est plus élevée, et ce, chez des adultes anglophones qui apprennent le vocabulaire français. Vingt-quatre personnes apprenant le français, comme langue seconde (L2), au niveau A2, ont participé à cette étude. Ces dernières ont été divisées en deux groupes expérimentaux : groupe A (n=12) et groupe B (n=12), réalisant des tâches similaires avec différentes CI.

Les deux groupes ont passé un premier test de vocabulaire, le test de vocabulaire *Vocabulary Knowledge Scale* pour vérifier leur connaissance des mots cibles. Une semaine plus tard, les deux groupes ont été soumis au traitement : les deux groupes ont reçu le même type de tâche (production écrite), dans lequel ils ont écrit un texte argumentatif devant inclure les sept nouveaux mots, mais des différences dans les consignes de réalisation des tâches étaient associées à des niveaux de CI différents. Immédiatement après l'intervention, le même test a été fait pour mesurer les gains associés au traitement expérimental. Les résultats ont démontré que, pour les deux groupes, on observe un effet positif sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Cependant, contrairement à ce que prédit l'hypothèse de la CI, il n'y a pas eu d'effet du niveau de CI, c'est-à-dire que les gains sont équivalents dans les deux groupes, bien que les niveaux de CI soient différents.

Par ailleurs, pour mieux comprendre d'où vient cet effet positif sur l'apprentissage incident, nous avons vérifié l'usage des mots dans les productions écrites et avons tenté d'établir un lien entre cet usage et les gains obtenus au VKS.

Ces résultats peuvent être utiles aux enseignants de français L2 pour choisir des activités de production écrite efficaces avec des CI élevées. En outre, des études futures pourraient explorer en profondeur le concept de la CI en créant des tâches de production écrite avec des niveaux de CI différents de ceux employés dans notre étude.

Mots clés :

Vocabulaire, apprentissage incident, charge d'implication, production écrite, apprenants de français langue seconde.

ABSTRACT

The present study aimed to test the involvement load (IL) hypothesis, which states that vocabulary learning is better when IL is higher, in English-speaking adults learning French vocabulary. Twenty-four people learning French as a second language (L2) at level A2 participated in this study. They were divided into two experimental groups: group A (n=12) and group B (n=12), performing similar tasks with different IL.

Both groups took an initial vocabulary test, the Vocabulary Knowledge Scale, to assess their knowledge of the target words. A week later, both groups received the treatment: both groups were given the same type of task (written production), in which they wrote an argumentative text that had to include the seven new words, but differences in the task instructions were associated with different IC levels. Immediately after the intervention, the same test was administered to measure the gains associated with the experimental treatment. The results showed that for both groups, there was a positive effect on incidental vocabulary learning. However, contrary to what the CI hypothesis predicted, there was no effect of CI level, i.e., the gains were equivalent in both groups, even though the CI levels were different.

Furthermore, to better understand where this positive effect on incidental learning comes from, we checked the use of words in written productions and attempted to establish a link between this usage and the gains obtained in the VKS.

These findings may be useful to teachers of French as a second language when selecting effective writing activities with high cognitive demands. Furthermore, future studies could explore the concept of cognitive demand in greater depth by designing writing tasks with levels of cognitive demand that differ from those used in our study.

Keywords :

Vocabulary, incidental learning, involvement load, written production, learners of French as a second language

INTRODUCTION

Le terme de langue seconde (L2) désigne toute langue apprise après la langue maternelle (Loewen, 2020). L'apprentissage d'une langue seconde n'est pas une tâche facile et peut être difficile pour certains apprenants (Schmitt, 2008), notamment pour notre public, des adultes anglophones en milieu de travail bilingue qui, en plus d'apprendre une nouvelle langue, a d'autres responsabilités professionnelles et familiales.

Le vocabulaire occupe une place importante dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. En tant qu'étudiantes-chercheuses enseignant le français langue seconde à des apprenants anglophones, nous nous sommes interrogées sur les meilleures méthodes pour aider ces apprenants à apprendre plus de mots rapidement et à s'exprimer avec aisance en français. De ce fait, nous avons choisi de nous concentrer sur ce point, car de nombreuses recherches en didactique des langues montrent qu'apprendre de nouveaux mots permettra aux apprenants de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit, ainsi que de comprendre plus facilement le sens d'un texte lu ou écouté. Ainsi, à l'aide de ce travail, nous chercherons à trouver les moyens les plus efficaces pour aider les apprenants à enrichir leur répertoire lexical.

Notre mémoire contient cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique, les questions et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre décrit le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous y définissons les concepts clés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et l'hypothèse de la charge d'implication ainsi que son effet sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Nous y présentons aussi une revue de la littérature. Le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée pour cette recherche. Nous y décrivons le type de recherche utilisé, les instruments de collecte, ainsi que la méthode d'analyse que nous adoptons pour analyser les résultats. Le quatrième chapitre présente une analyse détaillée des résultats obtenus lors de notre expérimentation. Ces résultats nous permettront de répondre à nos questions de recherches. Enfin, le dernier chapitre discute les résultats obtenus par rapport aux études citées dans la revue littéraire et propose quelques pistes d'implications pédagogiques.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de notre recherche en insistant d'abord sur l'importance du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue seconde (1.1). Ensuite, nous présentons les différentes façons d'apprendre du vocabulaire en L2 (1.2). Puis nous exposons la notion de charge d'implication et le problème de recherche (1.3). Enfin, nous présentons notre objectif de recherche (1.4) et la pertinence sociale et scientifique de cette étude (1.5).

1.1 L'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue seconde

Il est largement reconnu que le développement des connaissances lexicales permet aux apprenants de développer leur compétence communicative et leur compétence linguistique (Schmitt et al., 2011). En effet, plusieurs chercheurs (p.ex., Veira, 2017) affirment que les compétences d'un locuteur en compréhension et en production dépendent fortement de ses connaissances lexicales, et des lacunes dans celles-ci représentent le principal obstacle à surmonter (Alquahtani, 2015).

De façon plus précise, certains travaux montrent en effet l'existence d'une forte relation entre le vocabulaire et la compréhension écrite en langue seconde ou en langue étrangère (p. ex., Moghadam et al., 2012; Zhang et Anual, 2008). Ainsi, selon Malatesha (2005) : « les personnes ayant un faible vocabulaire éprouvent des difficultés à comprendre les textes écrits. De plus, les élèves ayant une connaissance limitée du vocabulaire lisent moins et acquièrent moins de nouveaux mots, tandis que ceux ayant une meilleure connaissance du vocabulaire lisent davantage et améliorent leur compréhension » (p. 209, traduction libre). De plus, il existe également une corrélation entre le vocabulaire et la production écrite : la diversité lexicale serait un prédicteur important du développement de l'écriture en L2 (Johnson et al., 2016), et les rédacteurs ayant un vocabulaire limité ou partiellement appris rencontreraient des difficultés lors de l'écriture (Nation, 2001).

De nombreuses études ont cherché à savoir quelle étendue de mots serait nécessaire pour comprendre et utiliser une nouvelle langue. Selon Adolphs et Schmitt (2003), les apprenants d'une langue étrangère doivent connaître environ 2000 à 3000 familles de mots. De façon plus précise, pour comprendre le sens d'un texte écrit, les apprenants de langues secondes ont besoin de connaître plus de 95 % - idéalement 98 % - des unités lexicales présentes dans un texte (Nation, 2006). En effet, Fadi (2019), dans son étude, a

trouvé que la connaissance de 2025 familles de mots a permis aux apprenants de comprendre 90% des textes écrits. De plus, pour saisir une conversation orale, il est impératif de connaître 95 % (soit 2000 à 3000 familles de mots) ou 98 % (soit 6000 à 7000 familles de mots) des familles lexicales (Schmitt, 2008). En outre, pour tenir une conversation de base à l'oral, il serait nécessaire de connaître au moins 3000 familles de mots parmi les plus courantes (Schmitt et Schmitt, 2014). En conclusion, bien qu'il n'existe pas une quantité exacte de vocabulaire à connaître (Karakoçe et Kose, 2017), une connaissance limitée pourrait nuire à la compréhension et à la production de la langue (Alqahtani, 2015).

Toutefois, le développement de l'étendue du vocabulaire n'est pas suffisant pour favoriser l'utilisation appropriée des mots, c'est-à-dire la capacité d'établir un lien entre la forme et le sens (Webb, 2013). C'est pourquoi il est aussi important de développer la profondeur du vocabulaire (Webb, 2013), qui, selon Nation (2001), consiste à avoir une connaissance complète d'un mot, en maîtrisant son orthographe, sa prononciation, ses dérivés et ses flexions, ses différentes acceptions, ses associations sémantiques, ses collocations, ses fonctions grammaticales ainsi que son usage.

Plusieurs chercheurs ont étudié l'importance du développement de ces deux dimensions en lien avec les compétences linguistiques en L2. Sukying (2023) a examiné l'impact de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire sur la performance en écriture argumentative chez des étudiants d'Anglais langue étrangère. Les résultats de cette étude ont révélé que l'étendue et la profondeur du vocabulaire sont liées à la qualité de l'écriture, mais que la profondeur du vocabulaire a joué le rôle le plus important dans les performances en écriture. De ce fait, l'étude souligne l'importance de développer une connaissance approfondie des mots pour améliorer l'expression écrite. Nadarajan (2008), de son côté, a examiné la compétence en vocabulaire uniquement en étudiant la profondeur. Plus précisément, le chercheur a évalué la capacité des apprenants à reconnaître les différentes significations de 40 mots ainsi que leurs collocations. Les conclusions de cette étude ont révélé que des apprenants avancés en immersion peuvent presque atteindre un niveau d'aisance d'un locuteur natif en ce qui concerne les collocations pour certains ensembles de mots.

Ainsi, la profondeur du vocabulaire suppose une maîtrise fine des trois aspects de la connaissance d'un mot (sens, forme et usage) (Webb, 2013). Or, chacun de ces aspects peut être appréhendé selon deux modes distincts, mais complémentaires : la connaissance réceptive et productive (Webb, 2013). La connaissance réceptive (passive) consiste à pouvoir comprendre un mot, soit en le lisant et en

reconnaissant sa forme écrite, soit en l'entendant et en reconnaissant son son (Webb, 2013), tandis que la connaissance productive (active) consiste à pouvoir utiliser un mot correctement, que ce soit à l'écrit ou à l'oral (Webb, 2013). Par ailleurs, « la connaissance réceptive consiste à reconnaître le sens qu'une forme donnée exprime, tandis que la connaissance productive consiste à être capable de produire un mot qui exprime le sens voulu » (Webb, 2013, p. 2, traduction libre).

Selon Melka (1997), l'évolution de la connaissance lexicale débute par la maîtrise réceptive, allant vers la maîtrise productive, permettant à l'apprenant d'approfondir progressivement la connaissance de l'élément lexical. Zhang (2018) a exploré la relation entre la connaissance réceptive du sens, de la forme, de la catégorie grammaticale, des collocations et des associations, et la connaissance productive du vocabulaire chez les apprenants de l'Anglais langue étrangère. Plus particulièrement, cette étude se base sur l'utilisation productive contrôlée des mots dans la rédaction de phrases. Les résultats indiquent que les apprenants ont appris la structure des mots ainsi que leur signification, ce qui leur a ensuite permis de les utiliser correctement dans la rédaction de phrases. Toutefois, les connaissances réceptives (reconnaître la forme, comprendre le sens, identifier la classe grammaticale, etc.) ont été mieux maîtrisées que les connaissances productives, notamment l'usage en contexte. De plus, Ertürk (2017) a exploré l'efficacité des tâches lexicales réceptives et productives sur l'apprentissage des collocations et de leur signification chez des apprenants turcs de l'anglais langue étrangère (EFL). Les résultats de cette étude rejoignent les résultats de Zhang (2018) en montrant que les deux types de tâches (réceptive et productive) ont permis d'obtenir des gains en termes d'apprentissage de nouveaux mots. Toutefois, les scores en production sont restés inférieurs aux scores en réception. Cela corrobore la conclusion de Nation (2001) à l'effet que la maîtrise productive est plus complexe que la maîtrise réceptive.

Bien que la production des mots puisse paraître plus exigeante pour les apprenants (Nation, 2001), plusieurs études ont démontré que l'apprentissage productif engendre des résultats plus étendus et durables que l'apprentissage réceptif.

Ainsi, le développement de la profondeur du vocabulaire est nécessaire (Webb, 2013) et nécessite des approches d'enseignement qui le favorisent. Pour cela, nous présenterons dans la section suivante la notion de l'apprentissage du vocabulaire et les différents moyens qu'utilisent les chercheurs pour le rendre plus facile.

1.2 L'apprentissage du vocabulaire dans une classe de langue

L'apprentissage du vocabulaire figure parmi les objectifs les plus importants dans une classe de langue (Nation, 2001) et plusieurs chercheurs et praticiens tentent d'explorer et mettre en œuvre des moyens efficaces pour le faciliter (Karami et Bowles, 2019).

Dans une L2, une grande partie des mots de haute fréquence sont enseignés d'une manière directe, car cela peut parfois accélérer le processus d'apprentissage (Nation, 2022). Dans certains cas, cet enseignement se focalise sur la langue, ce qui amène les apprenants à répéter et à mémoriser directement les mots et leurs significations (Herusatoto, 2011). Cependant, les activités d'enseignement direct focalisées sur la langue exigent beaucoup de temps en classe (Nation, 2022). Dans d'autres cas, l'accent est mis sur le sens (input et output) et sur le développement de la fluidité, amenant les apprenants à utiliser la langue à travers l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture (Nation, 2022).

Ainsi, Karami et Bowles (2019) parlent de l'apprentissage intentionnel, aussi appelé apprentissage délibéré (Elgort et Nation, 2010). Cet apprentissage fait référence à une approche consciente impliquant la volonté d'apprendre (Hulstijn, 2001) et implique que l'apprenant mémorise volontairement le sens, la forme et le son de plusieurs mots (Hulstijn, 2003) grâce à diverses activités, dont, par exemple, l'utilisation des cartes et des listes de vocabulaire. Nakata (2008) indique que ces deux activités facilitent considérablement la mémorisation durable, principalement en raison de leur structure répétitive et du principe de révision espacée. Cet apprentissage peut également s'effectuer à travers l'écriture. À cet effet, Webb (2005) a examiné l'effet d'une tâche de production écrite sur la connaissance des mots, dans laquelle les apprenants devaient intégrer dans une phrase des mots qui leur avaient été présentés au préalable en L1. En effet, selon Hung (2015) : « l'apprentissage intentionnel du vocabulaire accélère le processus de développement lexical des apprenants grâce à des stratégies de répétition ou de mémorisation focalisées, qui peuvent être réalisées individuellement en peu de temps » (p. 107, traduction libre).

L'apprentissage intentionnel est considéré comme un moyen rapide pour apprendre et améliorer les formes et les dérivées d'un mot (Nation, 2022). Bien que ce moyen semble efficace, certains aspects plus contextualisés, tels que les collocations, s'apprennent mieux dans de multiples contextes (Schmitt, 2019). À cet effet, un autre moyen pourrait combler les nombreuses lacunes en matière de connaissance et d'utilisation d'un mot (Nation, 2022) : il s'agit de l'apprentissage incident (Karami et Bowles, 2019).

L'apprentissage incident est un apprentissage sans l'intention consciente d'apprendre (Laufer, 2001). Cela signifierait que l'apprentissage aurait lieu sans qu'aucune attention spécifique ne soit accordée aux nouveaux mots (Karami et Bowles, 2019), car elle est plutôt portée sur la communication (Laufer, 2001). Ainsi, cette approche favoriserait la mémorisation des nouveaux mots dans la mémoire (Webb, 2008) pendant la réalisation d'une autre activité (Rieder, 2003).

Plusieurs études ont ainsi examiné des tâches typiquement associées à l'apprentissage incident du vocabulaire, dont l'objectif principal n'est pas directement lexical. En compréhension orale, Pavia et al. (2019) ont montré que l'exposition répétée à des chansons permettait l'acquisition naturelle de mots nouveaux. De plus, Peters et Webb (2018) ont montré que regarder des programmes télévisés facilite la reconnaissance de nouveaux mots grâce aux indices multimodaux (son, image, contexte). En compréhension écrite, Pellicer-Sánchez et Schmitt (2010) ont utilisé un roman authentique, démontrant que la lecture extensive expose les apprenants à un large éventail de mots et favorise leur apprentissage implicite. En production orale, Fauzi et Ridwan (2025) ont intégré des présentations, des discussions de groupe et des jeux de rôle, constatant que ces activités, centrées sur le message plutôt que sur la forme, conduisent tout de même à un enrichissement lexical. Enfin, en production écrite, Hulstijn et Laufer (2001) ont utilisé une tâche de production écrite incluant des mots inconnus. Cependant, les auteurs soulignent toutefois qu'« il reste incertain, dans ce dernier cas, si les apprenants tentaient réellement de déduire le sens des mots inconnus ou s'ils les ignoraient simplement » (p. 11, traduction libre).

À cet effet, pour mieux comprendre les conditions favorables à mettre en place pour favoriser l'apprentissage incident, les chercheurs Hulstijn et Laufer (2001) associent cet apprentissage à un nouveau concept appelé « charge d'implication induite par la tâche ». Ce concept détermine la profondeur du traitement et la qualité de l'attention portée à la nouvelle information dans des tâches d'apprentissage pratiquées dans les milieux éducatifs (Hulstijn et Laufer, 2001) et sera présenté plus en détail dans la section suivante.

1.3 La charge d'implication induite par la tâche

Lors de l'apprentissage incident de vocabulaire, la demande de la tâche d'apprentissage en ce qui concerne les exigences linguistiques et cognitives peut affecter la quantité d'attention que les apprenants portent au vocabulaire ainsi qu'à la tâche elle-même (Chacón-Beltrán et al., 2010). À cet effet, Hulstijn et Laufer (2001) affirment que l'effort mental qu'un individu consacre à une tâche est un facteur déterminant de

l'apprentissage. Dès lors, ils ont proposé l'hypothèse de la charge d'implication (*involvement load hypothesis*, dorénavant CI), selon laquelle plus le niveau de la CI dans un mot induit par la tâche est élevé, meilleure sera la rétention, peu importe le type de tâche.

La CI découle de deux facteurs cognitifs : la profondeur de traitement de Craik et Lockhart (1972) et l'élaboration de Craik et Tulving (1975). La profondeur de traitement permet aux apprenants de porter une attention minutieuse à la prononciation, l'orthographe, la catégorie grammaticale et le sens d'un mot (Craik et Lockhart, 1972). Quant à l'élaboration, elle implique les relations sémantiques d'un mot avec d'autres mots (Hulstijn et Laufer, 2001). L'hypothèse de la CI suggère que, dans des tâches communicatives avec différentes CI, les mots peuvent être acquis incidemment et plus le niveau de la CI est élevé, plus l'apprentissage est probable (Hulstijn et Laufer, 2001). La CI se distingue par trois éléments d'implication clés : le besoin (être motivé ou se motiver à utiliser le mot inconnu en réception et en production), la recherche (tenter de trouver le sens du mot inconnu) et l'évaluation (combiner le nouveau mot avec les autres mots) (Hulstijn et Laufer, 2001). Chacun de ces éléments peut être présent ou absent dans le traitement d'un mot dans une tâche; leur combinaison détermine la CI, qu'elle soit élevée ou moins élevée (Hulstijn et Laufer, 2001). Parmi les types de tâches utilisés dans l'apprentissage incident du vocabulaire, Laufer et Hulstijn (2001) citent, à titre d'exemple, la tâche de compréhension de lecture avec des mots inconnus donnés dans des glossaires; des tâches d'écriture de phrases originales avec certains nouveaux mots, traduits ou expliqués par l'enseignant, etc. D'après cette hypothèse, ces tâches, qui nécessitent une implication différente de la part de l'apprenant, ne favoriseraient pas l'apprentissage du vocabulaire de façon équivalente.

Par exemple, Hulstijn et Laufer (2001) ont examiné l'impact de la CI sur l'apprentissage et la rétention du vocabulaire incident à partir de diverses tâches auprès d'apprenants de deux pays différents (Israël et Pays-Bas). Au total, 186 apprenants universitaires de niveau avancé en anglais, langue étrangère (EFL), ont participé à cette étude. Trois tâches avec divers CI ont été testées pour l'apprentissage de dix nouveaux mots: compréhension de lecture avec glossaire (charge basse), compréhension et remplissage des trous avec les mots cibles (charge moyenne) et rédaction d'une lettre argumentative avec les mots cibles (charge élevée). Les résultats montrent que la rétention des mots appris est significativement plus grande lors de la tâche présentant une CI élevée et plus faible lorsque la CI est moyenne, et qu'elle est peu efficace lorsque la CI est basse, et ce à la fois, lors du posttest immédiat et du posttest différé.

Afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse de la CI, Jafari et al. (2018) ont tenté d'interroger les effets, sur l'apprentissage de nouveaux mots, de quatre tâches post-lecture. Pour cette étude, 88 apprenants iraniens de niveau intermédiaire en EFL ont réalisé quatre tâches de production écrite avec différentes consignes, parmi lesquelles trois avaient la même CI (charge élevée) : rédaction de phrase à partir des idées du texte lu, rédaction de phrases créatives et rédaction d'une histoire imaginaire. La quatrième tâche était une rédaction d'un résumé avec une CI différente (charge moyenne) de celle des trois autres tâches. Les résultats de cette étude supportent partiellement l'hypothèse de la CI. Les gains du groupe d'écriture de phrases originales ont surpassé ceux des autres groupes, ce qui soutient l'hypothèse de la CI selon laquelle les tâches à CI plus élevée permettent aux apprenants d'obtenir des gains d'apprentissage supérieurs. Le groupe ayant écrit un récit fictionnel (charge élevée) a enregistré des gains supérieurs à ceux du groupe ayant écrit un résumé (charge moyenne). Cependant, le groupe ayant écrit un résumé (charge moyenne) a obtenu de meilleurs résultats que celui ayant écrit des phrases (charge élevée), ce qui rejette l'hypothèse.

Ces deux études ont examiné l'impact de différentes CI induites par la tâche sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Dans l'étude d'Hulstijn et Laufer (2001), la tâche de production écrite s'est révélée la tâche qui a amené plus de gains par rapport aux autres tâches de compréhension. Cela pourrait nous amener à nous demander si ce sont plutôt les modalités de tâches (réception et production) qui influencent l'apprentissage incident du vocabulaire. En outre, l'étude de Jafari et al. (2018) a déployé différents types de tâches de production écrite. Les trois premières tâches comportaient des CI similaires, tandis que la quatrième avait une CI différente. Alors qu'on aurait pu observer des gains similaires dans les trois premières tâches et des gains inférieurs dans la dernière, les résultats montrent que ça n'a pas été le cas. En effet, la tâche avec la CI la moins élevée s'est avérée plus efficace qu'une des tâches avec le CI le plus élevée. Ce constat suggère que c'est possiblement aussi la nature de la tâche qui influence l'apprentissage incident du vocabulaire, et non pas uniquement le niveau de la CI ou la modalité de la tâche (réception vs production). De plus, pour comprendre cette différence, les chercheurs n'ont pas analysé l'usage effectif des mots cibles dans les productions écrites, ce qui aurait pu éclairer la relation entre l'emploi des mots et les gains observés.

Cette observation soulève la question de savoir si les différents niveaux de la CI produiront des effets différents sur l'apprentissage incident du vocabulaire dans une même tâche. Notre recherche se

distingue par son approche novatrice consistant à étudier l'utilisation d'une seule tâche (écriture) avec différentes instructions (diverses consignes), ce qui entraîne des variations dans les CI.

1.4 Objectif de recherche

Notre objectif est de mesurer l'effet de différentes CI induites par la même tâche de production écrite sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Précisément, nous visons à vérifier si l'apprentissage du vocabulaire est meilleur lorsque les apprenants sont amenés à réaliser une tâche de production écrite ayant une CI plus élevée que lors de la réalisation de la même tâche, mais dans des conditions comportant une CI moins élevée. Nous nous pencherons aussi sur les liens possibles entre l'utilisation des mots lors de la tâche et les gains réalisés.

1.5 Pertinence scientifique et sociale

D'un point de vue social, dans la société québécoise, où le français est la langue officielle, il est nécessaire de le maîtriser. L'étude que nous avons menée met en évidence le potentiel de la CI pour faciliter l'acquisition et l'enseignement du vocabulaire. En effet, les résultats de notre recherche peuvent donner des pistes aux apprenants et aux enseignants sur les types de tâches à privilégier dans l'apprentissage de nouveaux mots. Cette approche les aidera à augmenter leur compétence langagière et à élargir leur réseau lexical, les rendant ainsi plus confiants en communiquant avec les autres en français.

Les enseignants pourraient tirer profit des résultats obtenus dans cette recherche pour diversifier leurs pratiques d'enseignement, ainsi que maximiser les chances d'apprentissage du vocabulaire à travers des tâches de production écrite ayant des CI plus élevées. De plus, cette étude pourrait favoriser non seulement une meilleure intégration linguistique et sociale des apprenants, mais elle contribuerait également à renforcer la cohésion et la compréhension interculturelle au sein de la société québécoise.

D'un point de vue scientifique, cette recherche contribuera à enrichir les connaissances dans le domaine de la didactique du vocabulaire en L2. Effectivement, cette recherche permettra d'ajouter des connaissances au sujet de l'implication de la CI et des différents facteurs qui interviennent dans l'apprentissage lexical. De plus, cette recherche démontrera si le bon usage des mots a eu un impact sur les gains obtenus dans les tests.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définissons les concepts fondamentaux de notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire. Nous commençons par définir ce qu'est le vocabulaire (2.1). Nous parlons ensuite des différentes façons dont se fait l'apprentissage du vocabulaire (2.2), puis nous présentons l'hypothèse de la CI qui sera le cœur de notre étude (2.3). Après, nous présentons la recension des écrits les plus pertinents à notre travail (2.4). Enfin, pour clore ce chapitre, nous présentons la question de recherche (2.5).

2.1 Qu'est-ce que le vocabulaire ?

Dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères, le vocabulaire est considéré comme un élément crucial (Nation, 2020) qui favorise le développement des compétences des apprenants en communication (David, 2008). Avant les années 1980, le vocabulaire était négligé, surtout avec l'évolution de la linguistique générative; cependant, à partir des années 1980, son apprentissage et son enseignement ont commencé à détenir l'intérêt (Laufer, 2009). Batia Laufer affirme à cet effet: « En 1986, j'avais soutenu que le vocabulaire était sur le point d'acquérir une place légitime et importante dans le domaine de la linguistique appliquée, mais je n'avais pas envisagé l'énorme quantité de recherches lexicales qui seraient produites au cours des deux décennies suivantes » (p. 341, traduction libre). Cette évolution a permis aux recherches de se demander de quelles sources provient l'apprentissage du vocabulaire: « provient-il de l'input linguistique, de l'input enrichi, de l'interaction, des tâches communicatives, d'exercices non communicatifs artificiels, de l'apprentissage par listes de mots, ou encore de la répétition ? » (Laufer, 2009, p. 341, traduction libre).

Le vocabulaire se définit comme l'ensemble de mots qu'un individu connaît ou comprend dans une langue donnée, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Hiebert et Kamil, 2005). Alqahtani (2015) affirme que le vocabulaire est le nombre de mots, simples (un mot) ou composés (une unité lexicale composée de deux ou trois mots exprimant une seule signification), figurant dans le répertoire langagier d'une personne, utilisé pour transmettre et communiquer des messages. En d'autres termes, le vocabulaire est l'ensemble d'unités lexicales qu'une personne ou un texte utilise dans son contenu, qui, contrairement au lexique, est « l'organisation des unités lexicales qui est propre à chaque langue » (Grossmann, 2018, p.2).

Le vocabulaire peut se définir par son étendue et sa profondeur: l'étendue lexicale est définie comme le nombre global de mots qu'un apprenant connaît, sans juger la qualité de la maîtrise de cette connaissance (Read, 2004). En revanche, « la profondeur lexicale (ou qualité) se réfère à la manière dont un mot est bien connu en termes de son sens, de ses caractéristiques formelles (orthographiques et phonologiques), morphologiques, syntaxiques, collocationnelles et pragmatiques, ainsi que de son degré d'intégration dans le lexique mental d'un utilisateur de L2 » (Read, 2004, p. 211-212, traduction libre).

Ces deux types de connaissances ne sont pas nécessairement interdépendants; en effet, un apprenant peut disposer d'un grand nombre de mots dans son répertoire, mais cela ne signifie pas qu'il maîtrise ces mots ni qu'il soit capable de les utiliser correctement (Schmitt, 2014). À l'inverse, une petite taille de vocabulaire ne signifie pas nécessairement qu'une personne ne sait pas utiliser la langue dans un contexte donné (Schmitt, 2014).

2.2 La profondeur du vocabulaire

Introduite par Anderson et Freebody en 1981, la profondeur du vocabulaire est une dimension cruciale de la connaissance lexicale (Webb, 2013). Selon Webb (2013), « la profondeur de la connaissance du vocabulaire fait référence à la manière dont les mots sont bien connus » (p.1, traduction libre), tout en se manifestant à travers différentes caractéristiques lexicales, telles que la phonétique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et les collocations (Nation, 2001). De leur côté, Laufer et Goldstein (2004) définissent cette connaissance comme « un continuum composé de plusieurs niveaux de connaissance, allant d'une familiarité superficielle avec le mot jusqu'à la capacité d'utiliser ce mot correctement dans une production libre » (p. 400, traduction libre).

Sonbul et al. (2023) ont exploré l'association entre la connaissance productive des mots et la connaissance productive des collocations portant sur les 3 000 familles de mots les plus fréquents en anglais. Ils ont trouvé qu'effectivement, la connaissance productive des mots est un prédicteur significatif de la connaissance productive des collocations. Autrement dit, plus l'apprenant établit de liens entre les unités lexicales, plus la profondeur se manifeste dans ses écrits (Zareva et Wolter, 2012).

Dans cette perspective, Zareva et Wolter (2012) montrent que la profondeur lexicale ne peut être réduite à la seule connaissance du sens ou de la forme d'un mot : elle repose sur la densité et la qualité des liens qui unissent les unités lexicales entre elles. Les résultats de leur étude montrent que les apprenants

avancés de L2 développent un lexique plus structuré, organisé et interconnecté, dans lequel les relations sémantiques (association de sens, champs lexicaux, collocations) et grammaticales (fonctions syntaxiques, schémas lexico-syntaxiques) se renforcent mutuellement.

Ainsi, la profondeur du vocabulaire contribue au développement des compétences linguistiques, en particulier dans la production écrite (Teng et al., 2023). Ritonga et al. (2024) ont d'ailleurs démontré que la profondeur lexicale est fortement corrélée à l'écrit. Dans leur étude, ils ont exploré le rôle de la conscience syntaxique-sémantique dans l'amélioration des compétences en écriture en anglais chez les étudiants d'anglais langue étrangère. Les résultats de l'étude montrent une corrélation forte entre la conscience syntaxique-sémantique et la qualité de l'écriture. En effet, les étudiants qui démontrent une meilleure précision grammaticale et une clarté sémantique produisant des essais plus cohérents.

Bien qu'il existe plusieurs définitions de la profondeur du vocabulaire, Nation (2001) en donne une définition complète, selon laquelle la connaissance d'un mot implique trois aspects : forme, sens et usage. Ces aspects sont présentés en détail dans la prochaine section.

2.2.1 Les aspects de la connaissance d'un mot

Les mots sont des unités de sens complexes, qui nécessitent d'être compris en liaison avec d'autres mots dans un contexte donné (Hiebert et Kamil, 2005). C'est pourquoi il y a une multitude d'aspects à connaître sur un mot spécifique : sa forme (2.1.1.1), son sens (2.1.1.2) et son usage (2.1.1.3) (Nation, 2022).

2.2.1.1 La forme

Connaître la forme d'un mot implique à la fois la reconnaissance de sa forme graphique et de sa forme sonore (Nation, 2022). La forme graphique correspond à son orthographe, elle reflète la structure phonétique de la langue (Nation, 2022). Quant à la forme sonore, elle correspond à la prononciation d'un mot, mais aussi au fait de le reconnaître lorsqu'il est entendu (Nation, 2022).

Il existe aussi la connaissance des parties de mots et de leur formation, ce qui signifie la connaissance d'affixes et de racines de mots les plus fréquents (Nation, 2022). Ces deux derniers peuvent être combinés et changer la forme du mot, par exemple : la formation des familles de mots (Nation, 2022).

2.2.1.2 Le sens

Connaitre le sens d'un mot implique de faire une liaison entre la forme et le sens d'un mot (Nation, 2022). De plus, la connaissance du sens implique de sélectionner le sens exact du mot, quand certains mots en langue ont plusieurs sens, comme les homonymes, les homographes et les homophones (Nation, 2001). Les associations, quant à elles, renvoient aux relations sémantiques entre les mots, telles que les synonymes, les antonymes, les hyponymes, les hyperonymes, etc. (Nation, 2022).

2.2.1.3 L'usage

La connaissance de l'usage d'un mot implique de connaître les fonctions grammaticales qui contribuent à la structure et à la signification de la phrase (Nation, 2022). En outre, savoir utiliser un mot, c'est savoir l'associer avec d'autres mots (Nation, 2022). Autrement dit, il s'agit d'assembler des mots et des verbes courants à multiples usages pour former des phrases correctes et signifiantes (Nation, 2022).

Par exemple, en arabe, le mot pied (قدم) et son synonyme (رجل) ne peuvent pas être utilisés dans le même contexte, par exemple : Zaid est parti à l'école à pied (قدمه على المدرسة الى زيد ذهب). Si l'on souhaite utiliser son synonyme, cela donnerait : Zaid est parti à l'école sur son pied (الرجل على المدرسة الى زيد ذهب). Une telle phrase est incorrecte, car le mot n'est pas bien utilisé. Bien que les élèves comprennent et connaissent le sens et la forme d'un mot, ils peuvent ne pas suffisamment maîtriser son usage dans une phrase ou sa combinaison avec d'autres mots, en tenant compte de ses collocations et de l'usage approprié (Maskor et Bahardin, 2016).

Chaque aspect (forme, sens et usage) joue un rôle important dans la capacité d'utiliser un mot (Milton, 2009). Par ailleurs, il est également possible d'envisager ces aspects sous forme de la connaissance réceptive et productive (Maskor et Bahardin, 2016). La connaissance réceptive implique de savoir reconnaître un mot lorsqu'on l'entend à l'oral ou de comprendre son sens lorsqu'on voit sa forme à l'écrit (Hiebert et Kamil, 2005). La connaissance productive implique la bonne utilisation (bonne prononciation, bonne orthographe, bonne morphologie et bonne sémantique) des mots tout en communiquant à l'oral ou à l'écrit (Nation, 2022).

L'étendue du vocabulaire réceptif est généralement plus étendue que celle du vocabulaire productif dans le lexique d'un individu (Hajiyeva, 2015), et le développement du vocabulaire réceptif se fait plus rapidement que celui du vocabulaire productif (Elgort et Nation, 2010). De plus, selon Melka (1997),

l'évolution de cette connaissance débute par la maîtrise réceptive, allant vers la maîtrise productive, permettant à l'apprenant d'approfondir progressivement la connaissance de l'élément lexical. En revanche, la production d'un élément lexical exige une connaissance approfondie de tous ces aspects pour qu'un apprenant puisse exprimer l'idée qu'il souhaite transmettre (Nation, 2001).

Effectivement, la maîtrise productive est plus complexe que la maîtrise réceptive en termes d'utilisation précise de la forme et du sens d'un mot (Nation, 2001), intégrant de nombreuses dimensions supplémentaires (par exemple, collocations, contraintes de registre) et prenant du temps à se développer (Schmitt, 2014).

Les connaissances réceptives et productives s'inscrivent sur une échelle d'évolution continue composée de différents niveaux de connaissance, allant de la méconnaissance totale d'un mot à la capacité de l'utiliser librement dans des phrases (Teng et al., 2023). À cet effet, le développement de ces connaissances est un défi auquel les apprenants font face lors de l'apprentissage d'une L2 (Schmitt, 2008).

Accumuler les connaissances nécessaires pour comprendre et utiliser les mots couramment peut souvent être un processus long (Webb, 2013). De ce fait, les enseignants doivent intégrer l'enseignement du vocabulaire dans leur planification (Webb, 2013). Dans la prochaine section, nous parlerons en détail des pratiques d'enseignement que les théoriciens et chercheurs proposent d'utiliser pour développer les connaissances lexicales.

2.3 L'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire est parmi les objectifs les plus importants dans une classe de langue (Nation, 2022) et représente, de ce fait, un grand défi dans le processus d'apprentissage de la L2 (Ghazal, 2007).

Il existe certains facteurs qui peuvent être facilitants dans l'apprentissage du vocabulaire dans une L2, comme la proximité des langues. En effet, l'apprentissage de nouveaux mots est plus facile, lorsque la forme de la L1 est étroitement liée à la forme de la L2 (Nation, 2001). Selon Nation (2001), on définit cette situation par l'expression « la charge d'apprentissage ». En d'autres termes, plus un mot est associé à des connaissances en L1, moins il est difficile à apprendre (Nation, 2001).

Dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage du vocabulaire d'une L2, il est communément admis, d'une part, que la plupart des mots sont appris de manière incidente (Hulstijn, 2001). D'une autre part, seul un petit nombre de mots sont appris de manière intentionnelle (Hulstijn, 2001). Toutefois, pour optimiser les chances d'apprentissage, la plupart des enseignants de L2 se demandent quels sont les types d'apprentissage qui favorisent le plus l'apprentissage du vocabulaire (Hulstijn, 2001). Cela sera abordé dans la prochaine section.

2.3.1 L'apprentissage intentionnel

L'apprentissage intentionnel repose sur des activités visant un apprentissage conscient (Hulstijn, 2001), c'est-à-dire des activités ayant un objectif direct sur l'apprentissage du vocabulaire, nécessitant une attention explicite de la part des apprenants afin d'améliorer la rétention des nouveaux mots et d'atteindre un bon niveau de maîtrise de la langue (Shmitt, 2008).

Selon Hulstijn (2001), dans une tâche intentionnelle, les apprenants tentent de retenir les nouveaux mots, car ils savent qu'ils seront évalués sur leur apprentissage par la suite. Il est possible, par exemple, de demander aux apprenants de lire un texte, de rechercher le sens des mots inconnus dans un dictionnaire, puis de le résumer en quelques phrases et ensuite de faire un test pour évaluer leur connaissance sur les mots traités préalablement dans ce texte (Hulstijn, 2001). Selon Webb et al. (2020), en plus des activités traditionnelles (association forme-sens, questions à choix multiples et mots croisés), il existe quatre autres activités qui visent un apprentissage direct des unités lexicales : les cartes mémoire, les listes de mots, les exercices à trous et l'écriture de mots dans des phrases et des compositions afin de les mettre en pratique.

En effet, ces quatre types d'activités visant un apprentissage conscient et direct ont tous permis aux apprenants de vivre des gains en termes d'apprentissage du vocabulaire. Par exemple, Webb (2005) a observé que les apprenants qui ont écrit des mots dans des phrases ont appris le nouveau vocabulaire plus que ceux qui étaient exposés aux mots en les lisant dans des phrases annotées. De son côté, Nakata (2008) a testé trois conditions d'apprentissage dans lesquelles les apprenants devaient mémoriser les nouveaux mots à travers une liste de mots, des cartes et un programme informatique. Les participants des groupes « liste de mots » et « cartes » devaient ensuite les pratiquer dans des rédactions. Le chercheur a conclu que tout le monde a eu des gains similaires positifs en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. Ansarin et Bayazidi (2016) ont observé que le groupe ayant fait trois exercices à trous a connu plus de gains que celui ayant fait un seul exercice de création de phrases.

Bien que l'apprentissage intentionnel favorise l'apprentissage du vocabulaire, l'engagement de l'apprenant est souvent limité (Schmit, 2008). De ce fait, pour augmenter les opportunités d'apprentissage axées sur le sens, de nombreuses rencontres des nouveaux mots en contexte seraient nécessaires pour consolider et approfondir les connaissances lexicales, ce qui relève de l'apprentissage incident (Schmit, 2008).

2.3.2 L'apprentissage incident

L'apprentissage incident du vocabulaire est un apprentissage qui se définit comme un sous-produit de toute tâche qui vise un apprentissage indirect basé sur le sens (Hulstijn, 2001). Selon lui, une tâche incidente, permet aux apprenants de traiter les nouveaux mots de manière sommaire, voire de les ignorer complètement. Cependant, l'apprentissage incident dépend de l'intention de chaque apprenant (Webb et al., 2020). En effet, l'attention de l'apprenant peut se focaliser seulement sur la compréhension ou sur l'apprentissage des nouvelles caractéristiques linguistiques en lien avec la compréhension (Webb et al., 2020).

Beaucoup de chercheurs se demandent quel serait le type d'activité favorisant l'apprentissage incident. Selon Hulstijn (2001), parmi les arguments qui existent, l'apprentissage incident se fait à travers la lecture. Nagy et Herman (1987) affirment que « l'apprentissage incident des mots pendant la lecture peut être le moyen le plus facile et le plus puissant de promouvoir une croissance considérable du vocabulaire » (p., 27, traduction libre). À cet effet, Webb et Chang (2015) ont examiné les effets de la lecture extensive sur la connaissance de la forme et du sens auprès de 61 étudiants taiwanais apprenant l'anglais EFL dans un programme de lecture extensive. Les résultats de leur étude ont montré que la lecture a un effet significatif sur l'acquisition du sens et de la forme et que la lecture des dix livres adaptés au niveau a permis aux apprenants d'obtenir, en moyenne, un gain de 44,06 % après le traitement.

Cependant, lire n'est pas la seule tâche qui favorise l'apprentissage incident; il existe aussi les tâches orales et écrites qui peuvent aussi aider les apprenants à découvrir de nouveaux mots et concepts (Hulstijn, 2001). Pavia et al. (2019) ont étudié l'effet de l'écoute sur l'apprentissage incident de trois dimensions de la connaissance du vocabulaire (reconnaissance de la forme orale, connexion forme-sens, et reconnaissance des collocations) auprès de 300 apprenants thaïlandais apprenant l'anglais comme L2. Les participants ont écouté deux chansons : chanson A (*Every Breath You Take*) et chanson B (*Die a Happy Man*) lors de l'intervention. Ainsi, les deux groupes ont fait la même activité (écouter les chansons), mais le groupe

expérimental a eu davantage d'expositions au même matériel (écouter les chansons jusqu'à cinq fois). Les résultats de cette étude ont montré un gain global en connaissances lexicales de 3,29 % pour la chanson A et de 8,67 % pour la chanson B entre le prétest et le posttest immédiat pour les groupes expérimentaux. En revanche, les scores moyens pour le groupe témoin ont régressé de 1,21 % pour la chanson A et de 7,46 % pour la chanson B entre le prétest et le post-test immédiat.

En somme, plus on s'attarde sur un mot, plus on porte attention à sa prononciation, son orthographe, sa catégorie grammaticale, sa signification et sa combinaison avec d'autres mots, plus on l'apprend, et ce, que ce soit de manière incidente ou intentionnelle (Hulstijn, 2001). Cela ne signifie pas qu'un apprentissage est impossible en cas de traitement moins approfondi, mais l'apprentissage incident, en particulier, nécessite un traitement plus élaboré des nouveaux mots (Hulstijn, 2001). En outre, Craik et Lockhart (1972) associent l'apprentissage incident du vocabulaire à leur concept, qui s'appelle « profondeur de traitement ». Cela suppose que la rétention d'un nouveau mot dans la mémoire à court terme dépend du niveau de traitement qu'on lui accorde. Il existe deux niveaux : un niveau profond (traiter le sens d'un mot) et un niveau superficiel (traiter la forme morphologique d'un mot) (Craik et Laufer, 1972). À cet effet, en 2001, Hulstijn et Laufer ont formulé une hypothèse, l'hypothèse de la CI (*Involvement Load Hypothesis*), à partir du concept de Craik et Lockhart (1972). Cette hypothèse sera présentée plus en détail dans la section suivante.

2.4 L'hypothèse de la charge d'implication

La notion de la CI, proposée par Hulstijn et Laufer (2001), repose sur deux concepts : la « profondeur de traitement » un concept développé par Craik et Lockhart (1972), qui implique une attention particulière aux mots (en examinant leur prononciation, leur orthographe, leur catégorie grammaticale et leur sens), et le concept d'« élaboration » de Craik et Tulving (1975), qui repose sur les relations sémantiques qu'un mot entretient avec d'autres mots (Hulstijn et Laufer, 2001). À cet effet, Hulstijn et Laufer (2001) ont mobilisé ces deux concepts cognitifs à travers la CI pour concevoir des contenus d'apprentissage qui favorisent l'apprentissage incident du vocabulaire des langues secondes. La CI se compose de trois principales composantes : le besoin, la recherche et l'évaluation, introduits dans une tâche de réception ou de production (Hultijn et Laufer, 2001). De ce fait, il est important de présenter en détail ces composantes de la CI dans les sous-sections suivantes pour mieux comprendre comment elles interviennent dans la tâche.

2.4.1 Le besoin

Le besoin concerne la dimension motivationnelle de la CI, c'est-à-dire la volonté de l'apprenant de se conformer aux exigences de la tâche. Le besoin peut être soit imposé de l'extérieur, soit auto-imposé (Laufer et Hulstijn, 2001). Il a trois degrés : absent, modéré et fort.

Le besoin est absent (-) lorsque l'apprenant ne ressent pas le besoin d'utiliser le mot à apprendre, que ce soit en production ou en compréhension. Il est modéré (+) lorsque l'apprenant est motivé à apprendre ou à utiliser un mot dans une phrase en raison d'une demande ou d'une instruction provenant de l'enseignant (Hulstijn et Laufer, 2001). Le besoin est fort (++) quand la motivation provient d'une source interne, c'est-à-dire lorsque l'apprenant prend lui-même l'initiative d'apprendre ou d'utiliser un mot inconnu dans une phrase (Hulstijn et Laufer, 2001).

2.4.2 La recherche

La recherche relève de la dimension cognitive de l'implication, c'est-à-dire du traitement de l'information qui porte attention aux relations forme-sens (Hulstijn et Laufer, 2001). Elle consiste à rechercher le sens d'un mot en L2, et elle peut être absente ou présente lors du traitement de ce dernier (Hulstijn et Laufer, 2001). La recherche a deux degrés : soit elle est absente, soit elle est présente. Elle ne varie pas en intensité, contrairement au besoin et à l'évaluation.

La recherche est absente (-) lorsque la traduction d'un mot inconnu en L2 est directement fournie en L1. En revanche, en cas d'absence de traduction ou du sens du mot en L2, l'apprenant pourrait faire l'effort de chercher son explication dans un dictionnaire ou de demander de l'aide à l'enseignant (+) (Hulstijn et Laufer, 2001).

2.4.3 L'évaluation

L'évaluation concerne aussi la dimension cognitive de la CI, qui oriente l'attention sur les relations forme-sens, ainsi que sur l'utilisation des mots (Hulstijn et Laufer, 2001). En effet, l'évaluation consiste à comparer ou à combiner le sens d'un nouveau mot avec le sens d'autres mots, pour déterminer s'il convient ou non au contexte auquel il est introduit. Elle a trois degrés : absente, modérée et forte.

L'évaluation est absente (-) lorsqu'elle n'implique aucun besoin d'utiliser le sens d'un mot d'un contexte donné. Elle est modérée (+) lorsqu'elle nécessite de reconnaître la différence entre le sens des mots de la

tâche ou du contexte et ceux qui sont inconnus. Par exemple, lors d'une tâche de lecture, si un mot recherché est un homonyme, une décision doit être prise quant à sa signification en comparant toutes ses significations par rapport au contexte spécifique et en choisissant celle qui convient le mieux (Hulstijn et Laufer, 2001). L'évaluation est forte (++) lorsqu'elle « exige de décider comment d'autres mots vont se combiner avec le mot nouveau dans une phrase ou un texte original (par opposition à fourni) » (Hulstijn et Laufer, 2001, p. 544, traduction libre).

Chacune de ces composantes peut être absente ou présente lors du traitement d'un mot par les apprenants dans une tâche, et leur combinaison détermine le niveau de la CI induit par la tâche (Hulstijn et Laufer, 2001). Pour calculer les niveaux de la CI, Hulstijn et Laufer (2001) ont donné un code pour chaque composante: l'absence d'un facteur est codée (-), sa présence modérée est codée (+) et sa forte présence est codée (++) (Hulstijn et Laufer, 2001). Selon l'hypothèse de la CI, plus le niveau de la CI dans un mot induit par la tâche est élevé, meilleure sera la rétention, peu importe le type de tâche. De plus, cette hypothèse suggère que des tâches induisant le même niveau de CI auront une efficacité équivalente en termes de rétention de mots. Dans la section suivante, nous présenterons les différents types de tâche proposés par Laufer et Hulstijn (2001).

2.5 La tâche avec une charge d'implication

La CI est illustrée par des tâches utilisées en classe de L2 sous forme de besoin de recherche et d'évaluation (Laufer et Hulstijn, 2001). Ces chercheurs se sont basés sur la définition générale de la tâche de Richards et al. (1985), selon laquelle, une tâche est : « une activité ou une action réalisée à la suite du traitement ou de la compréhension du langage (c'est-à-dire en réponse) » (Laufer et Hulstijn, p. 16, traduction libre). Selon cette perspective, Laufer et Hulstijn (2001) affirment que certaines tâches, comme compléter des phrases ou produire des énoncés isolés, sont moins communicatives, mais bénéfiques pour l'apprentissage incident du vocabulaire. Dans le tableau 2.1, Hulstijn et Laufer (2001) présentent différents types de tâches avec différentes CI : tâches de réception et tâches de production.

Tableau 2.1 Les différents types de tâches avec différentes CI

Tâches	Conditions des nouveaux dans la tâche	Besoin	Recherche	Évaluation	Niveau de CI
A-Compréhension écrite	Le sens des nouveaux mots est fourni dans la	(-)	(-)	(-)	CI=0

	tâche, mais sans lien avec la compréhension				
B- Compréhension écrite	Le sens des nouveaux mots est fourni dans la tâche et est pertinent pour la compréhension.	(+)	(-)	(-)	CI= 1
C- Compréhension écrite avec remplissage de trous	Le sens des mots cibles n'est pas fourni dans la tâche, mais pertinent pour la compréhension.	(+)	(+)	(-/+)	(CI=2/3) Tout dépend des mots et du contexte
D- Compréhension écrite avec remplissage de trous	Le sens des mots cibles est fourni dans la tâche et est pertinent pour la compréhension.	(+)	(-)	(+)	(CI=2)
E-Production de phrases	Une traduction ou une explication en L1 des mots cibles est fournie dans la tâche.	(+)	(-)	(++)	(CI=3)
F-Production de texte	Mots cibles fournis seulement en L1 dans la tâche.	(+)	(+)	(++)	(CI=4)
G-Production de texte	Mots sélectionnés par l'apprenant en L1.	(++)	(+)	(++)	(CI=5)

Les quatre tâches de compréhension (tâches de réception) illustrées dans le tableau 2.1 introduisent chacune un niveau différent de CI. La tâche A n'induit aucune CI, car les mots ne sont pas liés au sens du texte. Dans la tâche B, les mots sont en lien avec les questions de compréhension, ce qui implique uniquement un besoin modéré. Si le sens des mots ne sont pas fournis, en plus d'un besoin modéré, cela entraînera davantage une recherche et peut-être une évaluation pour sélectionner le sens approprié selon le contexte (tâche C). Enfin, dans un texte similaire sans les mots cibles, l'élève doit choisir les mots corrects dans une liste comprenant d'autres mots accompagnés de leur signification, il y aura un besoin modéré ainsi qu'une évaluation modérée (tâche D) (Laufer et Hulstijn, 2001).

Quant aux tâches restantes, il s'agit de tâches de production, qui induisent également différents niveaux de CI. La tâche E consiste à rédiger des phrases originales avec les nouveaux mots, qui sont traduits ou expliqués par l'enseignant. Cette tâche induit un besoin modéré et une forte évaluation. La tâche F consiste à écrire une composition avec les mots cibles fournis en L1. Cette tâche induit un besoin modéré, une recherche et une forte évaluation. Enfin, la tâche G est identique à la tâche F, sauf que dans cette dernière, c'est l'apprenant lui-même qui prend l'initiative d'utiliser des mots en L1 pour des mots qu'il ne connaît pas en L2 (Laufer et Hulstijn, 2001). Cette tâche induit un fort besoin, une recherche et une forte évaluation.

Pour mieux comprendre comment les niveaux de la CI induits par une tâche ont un effet sur l'apprentissage incident du vocabulaire, nous nous sommes appuyée sur des études antérieures qui ont mis à l'épreuve l'hypothèse de la CI.

2.6 Études empiriques sur la relation entre l'apprentissage incident du vocabulaire et la charge d'implication induite par les tâches

L'hypothèse de la CI a été mise à l'épreuve dans plusieurs études sur l'apprentissage incident du vocabulaire par plusieurs chercheurs à travers le temps, y compris ses créateurs.

D'abord, Hulstijn et Laufer (2001), qui ont proposé l'hypothèse de la CI, l'ont testée dans deux contextes différents. Au total, 186 apprenants universitaires de niveau avancé en EFL, dans deux pays (Israël et Pays-Bas), ont participé à cette étude. Dans les deux pays, les chercheurs ont conçu trois tâches avec différentes CI, qui ont été effectuées par des groupes d'apprenants distincts, et les résultats des trois groupes sur la rétention à court et à long terme de dix nouveaux mots et expressions de basse fréquence ont été comparés. Dans le groupe 1, les apprenants (hébreu=31, néerlandais=20) devaient lire un texte où les mots cibles étaient présentés en gras, puis répondre à des questions de compréhension (CI= 1: + besoin, - recherche, -évaluation). Dans le groupe 2, les apprenants (hébreu=27, néerlandais=33) devaient lire le même texte que le groupe 1, mais cette fois, les mots cibles manquaient et ils les devaient les retrouver dans une liste fournie. Cette tâche était également suivie de questions de compréhension (CI= 2: + besoin, - recherche, + évaluation). Finalement, dans le groupe 3, les apprenants (hébreu=41, néerlandais=34) devaient rédiger une lettre argumentative en incorporant les mots cibles dans leur texte (CI= 3: + besoin, - recherche, ++ évaluation). Aucune de ces activités n'a été présentée comme une tâche d'apprentissage du vocabulaire. Pour vérifier la connaissance des mots avant le traitement, la liste des dix mots a été

attribuée à un autre groupe d'étudiants du même niveau que ceux de cette étude, et il leur a été demandé de les traduire ou de les expliquer. Les résultats du prétest ont démontré que le niveau de connaissance des mots cibles était inférieur à 1 sur 10. Pour évaluer la rétention des mots à court terme, les apprenants ont été soumis à un posttest. Ils devaient trouver l'équivalent des mots cibles dans leur langue maternelle ou expliquer les mots en anglais. Une analyse de la variance (ANOVA) a révélé que les participants du groupe 3 (rédaction; CI =3) ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe 1 (lecture simple; CI =1) et du groupe 2 (lecture et remplissage; CI =2); à leur tour, les participants du groupe 2 ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des participants du groupe 1 (lecture simple; CI =1). Ainsi, les résultats de cette étude confirment l'hypothèse de la CI, selon laquelle la tâche ayant une CI plus élevée produirait les meilleurs résultats.

Quelques années plus tard, Kim (2008) a testé l'hypothèse de la CI en cherchant à vérifier sa validité sur l'apprentissage incident du vocabulaire à travers différentes tâches. Kim (2008) a mené deux expériences.

L'expérience 1 visait à vérifier comment différents niveaux de CI influencent l'apprentissage initial des mots cibles auprès de 64 apprenants d'anglais L2 aux États-Unis. Ces participants avaient différentes langues maternelles : coréen, chinois, japonais, espagnol, vietnamien, arabe et français. Les participants (n=64) ont été répartis en deux niveaux de compétence, intermédiaire (n=30), avancé (n=34). Chaque niveau de compétence a été séparé en trois groupes, chacun soumis à une tâche différente et testé pour son apprentissage de dix nouveaux mots. Cette étude a utilisé les mêmes tâches que celles de Laufer et Hulstijn (2001). Le groupe 1 a lu un texte avec des mots cibles en gras, puis a répondu à des questions de compréhension (CI= 1: + besoin, - recherche, -évaluation). Le groupe 2 a lu le même texte que le groupe 1, mais avec les mots cibles manquants. Les apprenants devaient remplir le texte à partir d'une liste de mots donnée, puis répondre à des questions de compréhension (CI= 2: + besoin, - recherche, + évaluation). Enfin, le groupe 3 a rédigé un essai avec les mots cibles accompagnés de leur signification dans leur texte (CI= 3: + besoin, - recherche, ++ évaluation). Aucun prétest n'a été fait; les mots inconnus ont été sélectionnés en demandant à d'autres étudiants, non-participants à l'étude, de choisir parmi une liste de 50 mots ceux qu'ils ne connaissaient pas. L'analyse de la variance (ANOVA) des résultats du posttest au test de vocabulaire (*Vocabulary Knowledge Scale*, ou VKS) a révélé que les performances du groupe 3 (composition; CI=3), tant chez les apprenants intermédiaires que chez ceux de niveau avancé, étaient supérieures à celles des groupe 2 (lecture + remplissage de trous; CI=2) et 1 (lecture; CI=1). De plus, on a constaté que le groupe 2 a légèrement surpassé le groupe 1.

L'expérience 2 de cette étude visait à vérifier l'efficacité des tâches ayant le même niveau de CI sur l'apprentissage de nouveaux mots auprès d'apprenants d'anglais L2 ayant deux niveaux de compétence différents. En plus des données du groupe 3 (Composition; CI=3) de l'expérience 1, un second groupe (n=20) a été créé, composé de personnes ayant différentes langues maternelles : coréen, chinois, français et espagnol. Ce groupe a été réparti en deux niveaux de compétence, intermédiaire (n=10), avancé (n=10). Chaque groupe a reçu une liste contenant les dix mots cibles accompagnés de leur définition, et les participants devaient rédiger une phrase originale pour chaque mot (CI= 3: + besoin, - recherche, ++ évaluation). Pour ce groupe également, aucun prétest ne leur a été fait, puisque les mots étaient déjà testés dans l'expérience 1. Le même test de vocabulaire (VKS) a été fait au posttest, et les résultats de l'ANOVA ont montré qu'aucun effet significatif n'a été observé ni pour le type de tâche ni pour le niveau de compétence des apprenants.

Les résultats de la première expérience de cette étude ne soutiennent pas l'hypothèse d'Hulstijn et Laufer (2001), car les gains du groupe 2 (Lecture+ remplissage de trous; CI=2) étaient presque les mêmes que ceux du groupe 1 (Lecture; CI=1). En revanche, les résultats de la deuxième expérience la soutiennent : les deux tâches de production, avec des CI identiques, ont eu la même efficacité sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Cela montre que les tâches ayant même CI, permettent aux apprenants d'obtenir les mêmes gains.

Jing et Jianbin (2009) ont eux aussi cherché à vérifier la validité de l'hypothèse de la CI pour soutenir l'acquisition incidente du vocabulaire lors de tâches de compréhension orale en EFL. 86 locuteurs chinois apprenant l'anglais, divisés en trois groupes, ont été soumis à l'écoute de deux textes oraux. Sept mots étaient ciblés dans le premier et huit autres mots dans le deuxième. Dans le groupe 1, les apprenants (n=29) devaient répondre à des questions de compréhension orale avec des glossaires marginaux non pertinents aux questions (CI =0: -besoin, -recherche -évaluation). Dans le groupe 2, les apprenants (n=29) devaient répondre à des questions de compréhension orale avec des glossaires marginaux pertinents aux questions (CI =1: +besoin, -recherche, -évaluation). Finalement, dans le groupe 3, les apprenants (n=28) devaient répondre à des questions de compréhension orale avec des glossaires marginaux pertinents aux questions, en plus de produire une composition écrite (CI =3: +besoin, -recherche, ++évaluation). Pour confirmer que les nouveaux mots n'étaient pas connus par les participants, un prétest a été assigné à un groupe d'étudiants ayant un niveau de compétence linguistique similaire à celui des participants. Après le traitement, un posttest a été fait, où les apprenants devaient se rappeler et écrire le sens des mots cibles

en chinois ou en anglais. Les scores attribués étaient les suivants : 0 pour aucune traduction ou une traduction erronée, 1 pour une information proche, mais non exacte, et 2 pour la signification complète et exacte des mots cibles. Le test de Kruskal-Wallis a été utilisé pour vérifier des différences de rétention entre les trois groupes, et ce, pour chacun des deux textes lus. Les résultats des apprenants du groupe 3 (Répondre à des questions de compréhension avec glossaires pertinents et produire un texte; CI=3) étaient plus élevés dans les deux passages de lecture. En ce qui concerne le groupe 2 (répondre à des questions de compréhension avec glossaires pertinents; CI=1), il a obtenu des gains meilleurs que ceux obtenus par le groupe 1 (répondre à des questions avec glossaires non pertinents; CI=0). De ce fait, Jing et Jianbin (2009) ont confirmé eux aussi les prédictions de l'hypothèse de la CI.

Dans une autre étude, Branch et Malekan (2012) ont eux aussi observé la validité de cette hypothèse. Dans cette perspective, un total de 80 apprenants ayant le même niveau en EFL (niveau intermédiaire) ont été divisés en quatre groupes distincts. Le groupe 1 (n=20) n'a reçu aucun traitement, le groupe 2 (n=20) a répondu à des questions de compréhension orale ayant des glossaires marginaux non pertinents (CI = 0 : -besoin, -recherche -évaluation). Le groupe 3 (n=20) a répondu aux mêmes questions ayant des glossaires pertinents aux questions (CI = 1 : +besoin, -recherche, -évaluation). Finalement, le groupe 4 (n=20) a répondu à des questions ayant des glossaires pertinents aux questions, en plus de rédiger des phrases avec les mots cibles (CI = 3 : +besoin, -recherche, ++évaluation). Les 40 mots cibles étaient inconnus par la plupart des apprenants, ce qui a été vérifié à l'aide d'un test de vocabulaire à choix multiples. Les participants devaient choisir la signification correcte d'un mot cible parmi quatre choix. Une bonne réponse était annotée d'un point, une mauvaise, de zéro. Le même test a été effectué après le traitement pour mesurer la reconnaissance ou l'apprentissage du vocabulaire et les résultats ont été analysés à l'aide d'une ANOVA.

Les performances du groupe 4 (répondre à des questions avec glossaires pertinents et rédiger des phrases; CI=3) ont été supérieures à celles des autres groupes (1, 2 et 3). Toutefois, le groupe 3 (répondre à des questions avec glossaires pertinents; CI=1) a obtenu de meilleurs résultats que les groupes 2 (CI=0) et 1 (aucune CI). En outre, le groupe 2 (répondre aux questions sans glossaires pertinents; CI=0) a démontré des résultats significativement plus élevés que ceux du groupe témoin en termes d'apprentissage de nouveaux mots. En somme, le groupe 4 (CI=3) a obtenu des gains significativement supérieurs à ceux obtenus par le groupe 2 et 3, ce qui confirme l'hypothèse de la CI. Cependant, dans cette étude, les gains des participants des groupes 3 (CI=1) et 4 (CI=3) n'étaient pas très différents, ce qui contredit en partie

l'hypothèse de la CI selon laquelle l'apprentissage des nouveaux mots est meilleur lorsque la CI est plus élevée.

Par la suite, Jafari et al. (2018) ont tenté d'interroger les effets de quatre tâches basées sur la lecture sur l'acquisition d'un nouveau vocabulaire en L2. Pour cette étude, 88 apprenants intermédiaires en EFL ont été sélectionnés au hasard et répartis en quatre groupes. Chacun d'eux a réalisé une tâche de production écrite distincte, après la lecture de deux textes narratifs, contenant chacun 7 mots cibles. Trois groupes ont fait des tâches de production écrite avec un niveau de CI similaire (CI =3 : +besoin, -recherche, +évaluation) : le groupe 1 (n=22) a écrit des phrases qui reprennent les idées du texte avec les mots cibles, le groupe 2 (n=22) a écrit des phrases créatives, et le groupe 3 (n=22) a écrit une histoire imaginaire. Le groupe 4 (n=22) a fait une tâche de production écrite avec un niveau de CI moins élevé (CI =2 : +besoin, -recherche, +évaluation), soit l'écriture d'un résumé. Un test préalable a été créé pour choisir les termes clés à travers un exercice de vocabulaire. Les apprenants devaient indiquer, pour chacun des 40 mots sélectionnés, s'ils les connaissaient et, si c'était le cas, fournir la traduction en langue maternelle ou la définition en anglais. 14 mots inconnus ont été retenus pour cette étude. Les résultats des ANOVA ont indiqué que le groupe 2 (écriture de phrases originale; CI=3) a surpassé tous les autres groupes. Le groupe 3 (écriture d'un récit fictionnel; CI=3) a enregistré des gains supérieurs à ceux du groupe 1 (écriture de phrases; CI=3) et du groupe 4 (écriture d'un résumé; CI=2). En revanche, le groupe 4 (écriture d'un résumé; CI=2) a enregistré des gains supérieurs à ceux du groupe 1 (écriture de phrases; CI=3). Les résultats de cette étude ne confirment pas l'hypothèse selon laquelle les tâches présentant une CI égale entraînent des gains d'apprentissage similaires, ni qu'une CI supérieure entraîne des gains supérieurs.

Une autre étude plus récente, menée par Namaziandost et al. en 2020, a remis en question l'hypothèse de la CI. Les chercheurs ont comparé l'impact d'une tâche avec CI élevée par rapport à une tâche avec une CI nulle sur l'apprentissage de neuf mots chez les étudiants iraniens de deuxième année d'EFL. Ces derniers ont adopté une étude avec 40 apprenants divisés en deux groupes expérimentaux: le groupe 1 (n=20) a effectué une tâche de compréhension (CI = 0 : -besoin, -recherche -évaluation) et le groupe 2 (n=20) a effectué une tâche de compréhension avec remplissage de trous (CI= 2 : +besoin, -recherche, +évaluation). Afin de s'assurer que les nouveaux mots n'étaient pas connus par les participants, un test (le VKS) a été réalisé pour vérifier les connaissances préalables. Les résultats ont montré que tous les apprenants n'étaient pas familiers avec les mots cibles. Après le traitement, un posttest a été réalisé à l'aide du même test. Les résultats ont été analysés à l'aide d'un test t qui a révélé une amélioration significative dans le

groupe 2 (compréhension avec remplissage ; CI=2), contrairement au groupe 1 (compréhension ; CI=0), qui n'a pas démontré de progression notable. Ainsi, cette étude confirme également l'hypothèse de la CI.

Quatre ans plus tard, Memarina et Zarei (2024) ont décidé eux aussi de remettre en question l'hypothèse de la CI. Pour cette étude, 60 apprenantes d'EFL d'origine iranienne, de niveau intermédiaire, ont été sélectionnées et réparties en deux groupes pour réaliser deux tâches distinctes, mais de CI équivalente, après avoir lu deux textes narratifs contenant les mêmes mots cibles. Le groupe 1 (n=30) a fait une tâche à réponse courte sans glossaires (CI = 2 : + besoin, + recherche, -évaluation) lors de laquelle les apprenantes devaient fournir l'équivalent anglais de mots persans tirés des textes, en utilisant un dictionnaire bilingue. Quant au groupe 2 (n=30), il était tenu de remplir des blancs à l'aide de glossaires (CI = 2 : +besoin, -recherche, +évaluation), c'est-à-dire que les apprenantes devaient compléter des phrases avec les mots cibles, en utilisant les équivalents persans comme indices. Cette tâche mettait davantage l'accent sur l'évaluation des différents choix possibles.

Avant de commencer le traitement, les chercheurs se sont assurés que les nouveaux mots étaient inconnus à l'aide d'un test de vocabulaire. Deux tests ont été utilisés au posttest: d'abord, les participantes ont été soumises à un test de compréhension qui comprenait 30 questions à choix multiples. Chaque question contenait une phrase avec un blanc, et les étudiantes devaient choisir parmi quatre options celle qui convenait au contexte. Les participantes ont ensuite fait un test de production qui comportait 30 phrases à compléter. Chaque phrase comportait un blanc à remplir avec l'un des mots appris durant les sessions de traitement. Les résultats de l'analyse MANOVA étaient conformes aux prédictions de l'hypothèse de la CI, ne montrant aucune différence significative entre les tâches ayant des niveaux de CI égaux. Les mots concrets et abstraits ont été appris d'une manière similaire dans les deux tâches ayant les mêmes niveaux de CI.

Après avoir présenté chacune des études empiriques retenues, le tableau 2.2 ci-dessous présente une vue d'ensemble des études empiriques mentionnées, en présentant les participants, les tâches utilisées lors des interventions, les instruments de mesure utilisés et les résultats principaux.

Tableau 2.2 Tableau récapitulatif des études empiriques

Études	Participants	Tâches + CI	Tests	Résultats
Hulstijn et Laufer (2001)	186 apprenants de EFL	G1 : Lecture (CI=1)	Pas de prétest; les mots ont été vérifiés	Le groupe 3 a dépassé tous les groupes;

		G2 : Lecture + trous (CI= 2) G3 : Rédaction (CI=3)	avec un groupe non participant à l'étude Posttest : Donner la traduction ou l'explication des mots cibles en L1.	Le groupe 2 a dépassé le groupe 1.
Kim (2008)	84 apprenants de ESL	Expérience 1 : G1 : Lecture (CI=1) G2 : Lecture + trous (CI=2) G3 : Rédaction d'un essai (CI=3) Expérience 2 : G1 : Rédaction d'un essai (CI=3) G2 : Rédaction de phrases (CI=3)	Pas de prétest; les mots ont été vérifiés avec un groupe non participant à l'étude Posttest : VKS.	Expérience 1 : Le groupe 3 a dépassé tous les groupes; Le groupe 2 a légèrement dépassé le groupe 1. Expérience 2 : Les gains des deux groupes étaient similaires.
Jing et Jianbin (2009)	86 apprenants de EFL	G1 : Écoute+ glossaires non pertinents (CI=0) G2 : Écoute+ glossaires pertinents (CI=1) G3 : Écoute + glossaires pertinents + rédaction (CI=3)	Pas de prétest; les mots ont été vérifiés avec un groupe non participant à l'étude Posttest : Donner la traduction ou l'explication des mots cibles en L1.	Le groupe 3 a dépassé tous les groupes; Le groupe 2 a dépassé le groupe 1.
Branch et Malekan (2012)	80 apprenants de EFL	G1 : aucun traitement G2 : Écoute + glossaires non pertinents (CI=0) G3 : Écoute + glossaires pertinents (CI=1) G4 : Écoute + glossaires	Prétest : Choisir la signification correcte d'un mot cible parmi quatre choix. Posttest : Choisir la signification correcte d'un mot cible parmi quatre choix.	Le groupe 4 a dépassé tous les groupes, mais il était proche du groupe 3; Le groupe 3 a dépassé le groupe 2 et 1; Le groupe 2 a dépassé le groupe 1.

		pertinents + rédaction (CI=3)		
Jafari et al. (2018)	88 apprenants de EFL	G1 : Rédaction de phrases reprennent les idées du texte (CI=3) G2 : Rédaction de phrases créatives (CI=3) G3 : Rédaction d'une histoire imaginaire (CI=3) G4 : Rédaction d'un résumé (CI=2)	Prétest : Sélectionner des mots inconnus parmi une liste de 40 mots. Posttest : Donner la traduction ou l'explication des mots cibles en L1.	Le groupe 2 a surpassé tous les groupes; Le groupe 3 a surpassé le groupe 4 et 1; Le groupe 4 a surpassé le groupe 1.
Namaziandost et al. (2020)	40 apprenants de EFL	G1 : Lecture (CI=0) G2 : Lecture + trous (CI=2)	Prétest : VKS. Posttest : VKS.	Le groupe 2 a dépassé le groupe 1.
Memarina et Zarei (2024)	60 apprenants de EFL	G1 : Réponses courtes sans glossaire (CI=2) G2 : Compléter phrases + glossaire (CI=2)	Prétest : Test de vocabulaire. Posttest : T1 : Choisir une option parmi 4 choix pour 30 questions. T2 : Compléter 30 phrases avec les mots cibles.	Les gains des deux groupes étaient similaires.

L'analyse du tableau met en évidence plusieurs constats, les résultats de recherches menées sur l'hypothèse de la CI étaient contrastés. D'une part, Laufer et Hulstijn (2001), Jing et Jianbin (2009), Namaziandost et al. (2020) et Memarina et Zarei (2024) ont tous validé l'hypothèse de la CI, qui stipule que les tâches avec une CI plus élevée entraînent un meilleur apprentissage de nouveaux mots et que des CI similaires apportent des gains similaires davantage. En outre, Kim (2008) et Branch et Malekan (2012) ont soutenu partiellement l'hypothèse de CI : une partie de leurs résultats l'a confirmée, tandis qu'une autre partie l'a rejetée, car les gains apportés avec des CI plus élevées n'étaient pas très différents à ceux obtenus avec des CI moins élevées. D'autre part, Jafari et al. (2018) ont totalement rejeté l'hypothèse de

la CI. Leurs résultats ont révélé que les apprenants ont pu apprendre un vocabulaire plus important malgré une CI plus faible. En outre, des CI similaires n'ont pas entraîné des progrès similaires.

Les chercheurs Laufer et Hulstijn (2001), Kim (2008), Jing et Jianbin (2009) et Branch et Malekan (2012) ont constaté que les tâches avec CI élevée qui ont permis aux apprenants d'obtenir plus de gains en termes d'apprentissage incident du vocabulaire étaient des tâches de production. À cet effet, on peut se demander si c'est la CI ou la modalité de la tâche (réception ou production) qui joue un rôle dans l'apprentissage du vocabulaire. En revanche, l'hypothèse de la CI a été abordée dans l'étude de Jafari et al. (2018), où il y avait seulement des tâches de production. Dans cette étude, différents types de production écrite avec trois CI similaires et une CI différente ont été utilisés. Les auteurs ont constaté qu'une des CI moins élevée a apporté de meilleurs résultats qu'une des CI plus élevée. Cette constatation soulève une question fondamentale : pourquoi, malgré le niveau élevé de la CI de la tâche de rédaction de phrases, la tâche de rédaction d'un résumé, avec une CI moins élevée, a-t-elle conduit à de meilleurs résultats dans l'étude de Jafari et al. (2018)? Selon ces auteurs, l'explication pourrait résider dans la demande cognitive des tâches, la tâche d'écriture du résumé semblant plus exigeante cognitivement que la rédaction des phrases isolée.

Par ailleurs, aucune de ces études n'a cherché à comparer des tâches de production écrite du même type avec différentes CI, ce qui permettrait de contrôler l'influence du type de tâche. En outre, aucune n'a analysé en détail l'usage des mots cibles dans les productions écrites ni examiné la relation potentielle entre la qualité de cet usage et les gains observés aux tests. C'est précisément ce que nous visons à faire dans la présente étude. Cela complique la compréhension du phénomène, car il devient difficile de savoir si l'apprentissage incident du vocabulaire est influencé par le type de tâche ou par les niveaux de CI. Pour que notre objectif soit plus clair, nous présenterons plus en détail ce que nous voulons faire en présentant une question de recherche dans la section suivante

2.6 Synthèse du cadre théorique et question de recherche

Les études empiriques examinées précédemment, prises dans leur ensemble, semblent confirmer les hypothèses liées aux effets des forts niveaux de CI dans différentes tâches. La plupart des résultats de ces études ont montré que les tâches nécessitant une implication plus importante sont plus efficaces pour l'apprentissage incident du vocabulaire que celles nécessitant moins d'implication. Néanmoins, il est possible que le type de tâche (réception ou production) et la CI potentielle ainsi que le bon usage des mots

jouent un rôle important dans l'apprentissage incident du vocabulaire. Dans l'étude actuelle, nous souhaitons interroger l'hypothèse de la CI dans des productions écrites similaires ayant différentes CI. De ce fait, nous nous poserons la question suivante : Dans quelle mesure différentes CI induites dans la même tâche de production écrite influencent-elles l'apprentissage incident du vocabulaire? Afin d'approfondir cette question de recherche, nous répondrons également à la sous-question suivante: Quels liens peuvent être observés entre l'utilisation des mots lors de la tâche expérimentale et les gains obtenus par les participants?

Pour répondre à ces questions, dans le chapitre suivant, nous présenterons notre démarche méthodologique avec des justifications bien détaillées.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons l'approche méthodologique que nous avons adoptée pour répondre à notre question de recherche. Tout d'abord, nous définissons le type de recherche (3.1) ainsi que les participants (3.2). Ensuite, nous présentons le choix des items lexicaux (3.3), les instruments de collecte (3.4), le traitement expérimental (3.5), le déroulement de la recherche (3.6) et terminons par la présentation du traitement et de l'analyse des données (3.7). Enfin, nous concluons ce chapitre par les considérations éthiques (3.8).

3.1 Type de recherche

Dans cette étude, nous avons adopté une approche quantitative de type quasi-expérimental, c'est-à-dire qu'elle « est conduite dans le but de vérifier une relation de cause à effet, mais dans laquelle il manque un ou deux éléments essentiels, soit le groupe témoin, soit la répartition aléatoire, soit les deux. » (Fortin et Gagnon, 2022, p.26). Dans notre étude, nous avons adopté un devis avant-après avec deux groupes équivalents, mais n'avons pas pu procéder à une répartition randomisée. En fait, cette approche nous a permis de mesurer les changements dans la connaissance du vocabulaire avant et après l'intervention, ce qui nous a aidé à déterminer si la manipulation de la variable indépendante (le niveau de CI requis par la tâche) a un effet sur la variable dépendante (l'apprentissage incident du vocabulaire).

3.2 Participants

Six classes de participants anglophones, composées chacune de 6 à 7 personnes, apprenant le français à des fins professionnelles (L2) dans une école privée de langues de Montréal, ont été invités à participer à notre étude. Notre échantillon comportait 24 personnes adultes, 9 hommes et 15 femmes, leur âge variant entre 26 et 62 ans, avec une moyenne d'âge de 34 ans. Les participants faisaient partie de différents domaines professionnels (finances, ressources humaines, informatiques, etc.) et apprenaient le français dans le but de se former et d'être capables de communiquer dans des réunions avec des clients bilingues. Les cours leur étaient offerts en ligne par l'entreprise pour laquelle ils travaillent, dans le cadre d'un programme de formation continue visant à améliorer leurs compétences linguistiques en français. La formation se déroulait à distance, sur Teams, ce qui permettait aux employés de suivre les cours pendant les heures du bureau. Tout le monde avait le niveau de débutant avancé (A2), tel que déterminé par l'école,

bien que certains participants aient déjà été exposés au français à l'école, à l'université ou dans un programme d'immersion.

Pour les recruter, nous avons utilisé un échantillonnage non probabiliste, la participation de chacun étant volontaire. Nous les avons répartis, aléatoirement en deux groupes, chacun composé d'élèves de trois classes : groupe A (n=12) et groupe B (n=12).

3.3 Choix des mots

Le choix des mots s'est fait en suivant la méthodologie adoptée dans l'étude de Namaziandost et al. (2020), où les mots ont été sélectionnés selon le critère de la fréquence. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi huit mots (cinq noms et trois verbes : séjourner, se former, déplacement, réseau, logement, loisir, oser, critères) à partir d'un article en ligne intitulé « Changer de ville ou de pays pour travailler : et si vous osiez la mobilité ? »¹ qui utilise le même champ lexical que celui lié au sujet développé dans la production écrite et dont le contenu correspond au contexte professionnel auquel les apprenants devraient être exposés. Les mots ont été sélectionnés en fonction de leur fréquence (ils appartiennent aux listes des 2000 à 5000 mots les plus fréquents selon Lextutor²). Le choix du nombre de mots repose sur une logique de comparabilité avec les recherches antérieures. En effet, plusieurs études sur l'apprentissage incident du vocabulaire (par exemple, Namaziandost et al., 2020) ont utilisé un nombre limité de mots cibles (voire entre huit et dix), appartenant à des listes de mots peu fréquents. Toutefois, considérant le niveau (débutant) de nos apprenants, nous avons opté pour des mots plus fréquents.

Nous avons ajouté huit autres mots (appartenant aux listes des 2000 à 5000 mots selon Lextutor) : appréhender, rationaliser, secondaire, tisser, préalable, cibler, concrétiser et apport). Ces mots ont été puisés dans le même article, jouant le rôle de leurres. Cela nous a également permis d'avoir la possibilité de choisir un de ces mots pour le traitement expérimental si un mot cible s'avérait trop connu (voir section 3.5.3).

¹ Site de l'article : <https://www.adecco.fr/actu-job/2023/august/changer-ville-pays-pour-travailler/>

² Lextutor : <https://www.lexutor.ca/cgi-bin/vp/comp/output.pl#editor>

3.4 Instrument de collecte

Dans notre enquête, nous avons eu un recours à deux instruments de collecte, un test de vocabulaire (Vocabulary Knowledge Scale, ou VKS) et un questionnaire sociodémographique. Dans ce qui suit, nous décrivons chaque instrument plus en détail.

3.4.1 Test du Vocabulary Knowledge Scale (VKS)

Le VKS (voir Annexes A- VKS 1 du prétest et Annexes B- VKS 2 du posttest), proposé par Paribakht et Wesche (1993, 1997) pour mesurer la connaissance lexicale dans le cadre d'une étude sur le développement du vocabulaire d'apprenants d'anglais L2, nous a permis de vérifier la connaissance réceptive et productive des mots avant et après le traitement. Il utilise une échelle d'auto-évaluation allant de la méconnaissance complète (réponse de niveau 1) jusqu'à la capacité d'utiliser le mot dans une phrase avec précision sémantique et grammaticale (réponse de niveau 5), telle que présentée dans l'article de Paribakht et Wesche (1993, page 180) :

- (1) Je ne me souviens pas avoir vu ce mot avant;
- (2) J'ai déjà vu ce mot, mais je ne sais pas ce qu'il signifie;
- (3) J'ai déjà vu ce mot, et je pense qu'il signifie.....;
- (4) Je connais ce mot, il signifie.....;
- (5) Je peux utiliser ce mot dans une phrase.....(si vous faites cette section, veuillez aussi faire la section (4).

Ce test nous a permis de collecter des données visant à apporter une réponse à notre question de recherche en nous permettant de mesurer l'effet de l'intervention sur l'apprentissage des mots.

3.4.2 Questionnaire sociodémographique

Le questionnaire sociodémographique composé de six questions nous a aidés à mieux comprendre le profil des participants (voir Annexe C). Nous nous sommes appuyée sur le questionnaire de Zuniga et Simard (2022), qui comprend à titre d'exemple des questions sur le genre, l'âge, les langues parlées et l'avons adapté pour recueillir des informations en lien direct avec notre contexte de recherche (p.ex., les années d'apprentissage du français professionnel, l'apprentissage du français en dehors du contexte du travail, la profession des participants).

Outre les outils de collecte existants, nous avons également utilisé une légende d'analyse (voir section 3.7.2) pour éclairer davantage nos conclusions sur l'usage des mots dans les productions écrites.

3.5 Traitement expérimental

Il est important de souligner que dans l'étude de Jafari et al. (2018), l'influence de la CI dépendait autant du type de tâche que du niveau de charge. Autrement dit, certaines tâches, bien qu'ayant le même niveau d'implication (écriture de phrases originales avec CI=3, écriture d'un récit fictionnel avec CI=3 et écriture de phrases avec CI=3), peuvent mener à des apprentissages significativement différents (Jafari et al., 2018). En effet, dans l'étude Jafari et al. (2018), le groupe ayant réalisé la tâche d'écriture de phrases originales (CI=3) a enregistré des gains supérieurs à ceux des autres groupes ayant aussi effectué des tâches de dont la CI était équivalente. De plus, dans cette étude, il y avait un autre groupe ayant réalisé une tâche d'écriture d'un résumé avec CI=2 et ayant obtenu un score supérieur à celui du groupe ayant réalisé la tâche d'écriture de phrases simples avec CI=3. Il semble donc que ce n'est pas que le niveau de CI qui influence l'apprentissage, mais aussi le type de la tâche, et c'est ce que nous souhaitons vérifier dans cette étude.

Afin d'isoler l'effet de la CI, dans notre étude, nous avons donc choisi, comme dans celle de Jafari et al. (2018), des tâches de production écrite. Cependant, dans notre cas, il s'agit de productions similaires, mais pas identiques, avec des CI différents. De façon plus concrète, chaque groupe de participants avait la consigne de rédiger un court texte argumentatif en utilisant les sept mots cibles; la tâche à faire par les deux groupes était donc la même (voir Annexe D). Cependant, les contraintes de la tâche étaient différentes et induisaient des CI distinctes.

Dans le groupe A (CI=4), la tâche contenait un document représentant un courriel envoyé de la part d'une certaine Louisa, dans lequel elle annonçait que son entreprise lui proposait d'aller travailler dans une autre ville. Louisa avait peur de quitter Québec, alors elle a souhaité avoir l'avis de son ami sur sa situation. La consigne était la suivante :

Dans un paragraphe d'environ 200 mots, répondez à Louisa. Donnez-lui votre opinion, que ce soit sur le plan professionnel ou personnel. Respect de la consigne : (1) utilisez les mots suivants dans votre

texte : oser, réseau, séjourner, cibler, préalable, se former, concrétiser. (2) utilisez le dictionnaire³ pour connaître le sens des mots ci-dessus.

Le niveau de l'implication de la tâche a été évalué à 4 (CI= +besoin, +recherche, ++évaluation). Cette évaluation se base sur les critères suivants : la dimension de la recherche (+recherche) était imposée par la tâche; les participants devaient chercher le sens ou la traduction des mots dans un dictionnaire bilingue en ligne. Il y avait aussi un besoin modéré (+besoin), car l'utilisation des mots était imposée aussi par la tâche, et une forte évaluation (++)évaluation), puisque les apprenants devant déterminer eux-mêmes comment les mots cibles devaient être combinés avec les autres mots de leur composition.

Dans le groupe B (CI=3), le même document a été présenté aux apprenants, suivi de la consigne suivante:

Dans un paragraphe d'environ 200 mots, répondez à Louisa. Donnez-lui votre opinion, que ce soit sur le plan professionnel ou personnel. Respect de la consigne: utilisez les mots suivants dans votre texte : oser (to dare), réseau (network), séjourner (to stay), cibler (to target), préalable (preliminary), se former (to train), concrétiser (to realize).

Le niveau de l'implication de la tâche a été évalué à 3 (CI= +besoin, -recherche, ++évaluation). Cette évaluation se base sur les critères suivants : la dimension de la recherche (-recherche) était absente, les participants avaient la traduction des mots en anglais. Il y avait aussi un besoin modéré (+besoin), car l'utilisation des mots était imposée aussi par la tâche, et une forte évaluation (++)évaluation), puisque les apprenants devant déterminer eux-mêmes comment les mots cibles devaient être combinés avec les autres mots de leur composition.

De plus, l'enseignante est intervenue pour expliquer le mot concrétiser, car elle avait déjà mis cette tâche à l'essai avec deux participants qui ne faisait pas partie de l'étude et avait constaté que le mot « concrétiser » avait été compris dans le sens de prendre conscience de quelque chose, contrairement au groupe A (CI=4) qui a trouvé une définition juste de ce mot dans le dictionnaire. Malheureusement, à ce point, nous n'avons pas pu retirer ce mot de l'étude, car limiter le nombre de mots à six aurait été trop restreint, d'autant plus que nous avons déjà exclu le mot « tisser », comme nous l'expliquons plus loin.

³ Dictionnaire bilingue : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais>

3.6 Déroulement de la recherche

Après avoir obtenu l'approbation éthique du comité de l'Université du Québec à Montréal pour collecter nos données dans un contexte d'apprentissage en ligne, nous avons entamé la collecte de données. Dans les sous-sections suivantes se trouvent les détails du déroulement.

3.6.1 Préparation

Au début septembre, après la période des vacances d'été 2024, les apprenants ont été sollicités dans les six classes de l'enseignante-chercheuse, chacune composée de six à sept personnes; un total de 40 participants a été sollicité. L'enseignante-chercheuse leur a fourni toutes les informations nécessaires concernant le projet durant les 15 dernières minutes de chaque classe. Au départ, tous les apprenants (n=40) ont accepté de participer et ont envoyé leur consentement par courriel à l'enseignante-chercheuse dans les deux jours suivant la présentation du projet. Mais par la suite, une bonne partie des participants s'est désistée, si bien qu'il n'est plus resté plus que 24 personnes, soit les 9 hommes et 15 femmes qui ont pris part à l'étude.

3.6.2 Passation du prétest

Il n'a pas été possible de former un groupe distinct de personnes non participantes à l'étude pour vérifier les connaissances préalables des mots. En effet, cela aurait nécessité davantage de participants, de temps pour le recrutement et de consentement à la collecte de données. Par conséquent, cette évaluation a donc été faite uniquement lors du prétest. Ainsi, lors de la première rencontre (octobre 2024), les deux groupes ont fait le prétest, soit le VSK, dans les 15 dernières minutes du cours en ligne. Le test leur a été envoyé par courriel en anglais, sous forme de document Word. Chaque participant a été dirigé individuellement dans une salle virtuelle distincte sur la plateforme Teams. Il devait afficher son écran tout au long du test pour démontrer qu'il suivait les instructions sans recourir à aucune autre ressource. Cette façon de faire nous permet de s'assurer que l'apprenant n'utilise que ces connaissances pour faire le VSK; toutefois, il était possible pour un participant d'utiliser son cellulaire à notre insu. Une fois le test terminé, chaque participant devait nous remettre son test par courriel.

3.6.3 Ajustement aux mots cibles à la suite du prétest

Nous avons ensuite analysé les données pour déterminer le taux de réussite des participants des deux groupes dans la reconnaissance des seize mots au prétest. Il n'y a eu que huit mots qui se sont avérés peu

connus par les participants (six verbes, un nom et un adjectif); nous avons établi que les mots qui étaient déjà familiers (si le score est égal ou supérieur à 3) pour plus de quatre individus seraient exclus. Les mots n'ayant pas été exclus correspondent à quatre mots de la première liste (oser, séjourner, réseau et se former) et à quatre mots de la deuxième liste (préalable, tisser, concrétiser et cibler). Après une révision des mots tels qu'ils seraient présentés dans les deux conditions, nous avons choisi de retirer le mot « Tisser » de la liste sélectionnée, car pour le groupe A, qui devait utiliser le dictionnaire, les premières définitions qui étaient présentées avec le dictionnaire relevaient du domaine textile (qui n'est pas en lien avec le sujet), et nous avons jugé que cela pourrait être confondant pour les participants.

3.6.4 Mise à l'essai de la tâche

Après avoir sélectionné les mots à l'issue du prétest, nous avons expérimenté la tâche du groupe B avec la condition CI=3 avec deux participants qui ne faisaient pas partie de la recherche pour nous assurer que tout fonctionnait bien en ce qui a trait au temps et à l'organisation. Toutefois, ces participants, qui disposaient de peu de temps, ont seulement accepté de réaliser la tâche qui contenait moins d'exigences (tâche du groupe B; CI=3). Cependant, en examinant leurs productions écrites, nous avons remarqué que le mot « concrétiser » (to realize) avait été interprété comme « prendre conscience de quelque chose ». Cette interprétation ne répond pas au sens visé en lien avec le sujet, car notre objectif était d'amener les apprenants à utiliser le mot dans l'optique de la réalisation d'un rêve ou d'un objectif. À cet effet, lors du traitement, l'enseignante devait intervenir pour s'assurer que les apprenants comprenaient bien le terme, pour qu'ils l'utilisent correctement dans le sens voulu (rendre concret ce qui n'était qu'à l'étape de projet; définition trouvée dans Antidote), et non dans l'autre sens (se rendre compte de quelque chose). Après la mise à l'essai, nous avons procédé au traitement expérimental, comme indiqué dans la section suivante.

3.6.5 Traitement expérimental

La rencontre où les participants ont fait la tâche expérimentale (décrite à la section 3.5), qui était initialement prévue une semaine après le prétest, a dû être reportée d'une semaine en raison de nombreuses absences. Cette étape a eu lieu à la fin du cours, pendant 20 minutes, durant lesquelles les participants ont aussi reçu les instructions par courriel, sous forme de document Word. Les participants assignés au groupe A ont réalisé la tâche 1 (CI plus élevée) et ceux assignés au groupe B, ont réalisé la tâche 2 (CI moins élevée). Chaque participant a travaillé dans une salle virtuelle individuelle distincte sur la plateforme Teams, avec son écran partagé. Les tâches n'ont pas été présentées comme des tâches d'apprentissage de vocabulaire, mais comme des tâches intégrées dans le déroulement habituel des cours.

Quand les participants ont eu fini leur production écrite, ils nous l'ont envoyée par courriel dans le même fichier Word qui leur avait été envoyé au départ.

3.6.6 Posttest immédiat

Après le traitement, dans les 15 minutes restantes, nous avons immédiatement envoyé le test de vocabulaire (VKS) en anglais, sous format Word aussi, via le clavardage, suivi du questionnaire sociodémographique également en anglais. Nous avons fait passer le test directement après l'intervention, car nous visions à évaluer l'apprentissage du vocabulaire à court terme.

3.7 Traitement et analyse des données

Dans une première étape, nous avons analysé les données recueillies par le VKS, qui nous ont permis de mesurer les progrès entre le prétest et le posttest (section 3.7.1). De plus, nous avons également analysé l'usage des mots cibles dans les productions écrites dans le cadre de l'activité expérimentale en lien avec les gains au VKS (section 3.7.2). Nous expliquerons, dans ce qui suit, la façon dont nous avons mené ces analyses.

3.7.1 Le VKS

Pour quantifier les résultats du VKS, nous avons utilisé le système de codage (voir le tableau 3.1), établi par Paribakht et Wesche (1997) et avons attribué un score pour chaque réponse cochée.

Tableau 3.1 Système de codage du VKS

Catégorie d'auto-évaluation	Points
(1) je ne me souviens pas avoir vu ce mot avant.	1
(2) j'ai déjà vu ce mot, mais je ne sais pas ce qu'il signifie.	2
(3) j'ai déjà vu ce mot, et je pense qu'il signifie...(synonyme ou traduction)	2 ou 3
(4) je connais ce mot, il signifie...(synonyme ou traduction)	2 ou 3
(5) je peux utiliser ce mot dans une phrase...(si vous faites cette section, veuillez aussi faire la section (4)).	4 ou 5

Pour une réponse (1), *je ne me souviens pas avoir vu ce mot avant*, qui indique une absence de connaissances réceptives du mot, un point était accordé. Pour une réponse (2), *j'ai déjà vu ce mot, mais je ne sais pas ce qu'il signifie*, qui indique une absence de connaissances réceptives, mais une certaine familiarité avec l'item, deux points étaient accordés. Pour une réponse (3), *j'ai déjà vu ce mot, et je pense*

qu'il signifie... (synonyme ou traduction), qui indique une présence de connaissances réceptives, où un synonyme ou une traduction est approprié, trois points sont accordés. Dans le cas contraire, si le synonyme ou la traduction est incorrect, deux points sont attribués. Pour une réponse (4), *je connais ce mot, il signifie... (synonyme ou traduction)*, qui indique une présence de connaissances réceptives, où un synonyme ou une traduction est approprié, trois points sont accordés. Dans le cas contraire, si le synonyme ou la traduction est incorrect, deux points sont attribués.

La réponse (5), *je peux utiliser ce mot dans une phrase... (si vous faites cette section, veuillez aussi faire la section (4))*, qui indique une présence de connaissances productives. Si le mot est utilisé dans une phrase démontrant la connaissance par l'apprenant de son sens dans le contexte, mais avec une grammaire incorrecte, quatre points sont accordés. D'autre part, si l'utilisation du mot cible est à la fois sémantiquement et grammaticalement correcte, même si d'autres parties de la phrase contiennent des erreurs, cinq points sont attribués. Dans l'exemple suivant, le mot testé est « travail ». Si l'apprenant répond ainsi, le score attribué est de 5.

(4) I know this word. It meansEmploi..... (synonyms or translation).

(5) I can use this word in a sentence: J'aime mon travail d'informaticien. (if you do this section, please also do section 4).

L'apprenant a donné un synonyme et a utilisé le mot dans une phrase sémantiquement et grammaticalement correcte (5 points).

Par ailleurs, si l'apprenant répond comme suit, il obtient un score de 4.

(4) I know this word. It meansEmploi..... (synonyms or translation).

(5) I can use this word in a sentence: J'aime travail moi informatician. (if you do this section, please also do section 4).

Il a donné un synonyme et a utilisé le mot dans une phrase, mais avec une grammaire incorrecte (4 points).

À la suite de la collecte des données, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives (moyenne, écart-type) par sujet et par item, afin de rendre compte des performances des groupes mais aussi d'avoir un portrait de la situation pour les différents mots. Pour pouvoir mesurer l'effet des différents niveaux de CI et ainsi répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à des analyses statistiques inférentielles pour les données par sujet. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du test Friedman pour

comparer la variation entre les scores de chaque groupe entre les deux moments de collecte (intra-sujet) avec celle qui existait entre les groupes (intergroupes). Pour ce qui est de l'analyse de la performance des apprenants pour les différents mots, nous n'avons pas jugé utile de réaliser des analyses inférentielles : en effet, la présentation des résultats par item permet plutôt de faire le lien avec l'usage des mots dans la tâche expérimentale, ce qui permettra de répondre à notre sous-question de recherche d'un œil plus descriptif (voir ci-dessous).

3.7.2 L'usage des mots dans la tâche expérimentale en lien avec les gains au VKS

Nous avons analysé les productions des participants lors du traitement pour pouvoir tenter d'expliquer les gains observés par nos participants dans les deux conditions expérimentales. Pour ce faire, nous avons codé l'utilisation des mots cibles dans la production écrite selon l'exactitude de leur utilisation sur les plans sémantique et grammaticale, ce qui a permis d'évaluer plus en profondeur le traitement des mots lors de la tâche. Nous avons, parallèlement, associé ce codage à la présence de gains sur le VKS entre le prétest et le posttest pour chacun des mots. Ce codage se décline sur une échelle d'évaluation de dix catégories, allant de la bonne utilisation du mot sur les deux plans (sémantiquement et grammaticalement) associée à des gains (code 1) jusqu'à la non-utilisation du mot dans la tâche d'écriture associée à l'absence de gain (code 10) (voir Tableau 3.2).

Tableau 3.2 Système de codage pour chaque catégorie d'usage

Catégories d'usage	Code
(1) Bien utilisé pour les deux + gains	1
(2) Bien utilisé sémantiquement + gains	2
(3) Bien utilisé grammaticalement + gains	3
(4) Bien utilisé pour les deux, sans gains	4
(5) Bien utilisé sémantiquement, sans gains	5
(6) Bien utilisé grammaticalement, sans gains	6
(7) Mal utilisé pour les deux + gains	7
(8) Mal utilisé pour les deux, sans gains	8
(9) Non utilisé + gains	9
(10) Non utilisé, sans gains	10

De façon générale, il existe donc trois catégories d'utilisation : l'utilisation optimale (*bien utilisé*), l'utilisation inappropriée (*mal utilisé*) et l'absence d'utilisation (*non utilisé*). Ces catégories d'utilisation sont définies selon la manière dont le mot est employé sur le plan sémantique et grammatical, voire les

deux. Ces dernières peuvent être associées ou pas (*avec gains ou sans gains*) avec l'apprentissage incident du vocabulaire.

3.8 Considérations éthiques

Pour respecter les normes éthiques, nous avons pris en considération certaines mesures. En effet, la confidentialité des informations des apprenants était garantie : leurs données étaient anonymisées et stockées sur une clé USB à laquelle seules l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche avaient accès. Par ailleurs, leurs droits étaient également respectés : dès le départ, les participants étaient assurés de pouvoir se retirer de l'étude à tout moment, sans que cela ait le moindre impact sur leur apprentissage ou leur évolution dans le cours. La participation des apprenants était volontaire; personne ne les avait obligés à y participer. Ils pouvaient se retirer après avoir accepté de collaborer avec nous. De plus, les productions des participants étaient codées comme suit (Participant 1 du groupe A=P1/GA), leurs noms ne sont pas publiés dans notre étude, et n'étaient connues que par l'étudiante-chercheuse.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des analyses des données visant à répondre à nos questions de recherche. D'abord, nous présentons les résultats des analyses par sujet, qui nous permettront de répondre à notre question principale de recherche (4.1). Ensuite, nous poursuivons à présenter les résultats des analyses par item, en lien avec notre sous-question de recherche (4.2). Enfin, nous concluons ce chapitre avec une synthèse des résultats (4.3).

4.1 Analyses par sujet

Dans ce qui suit, nous présentons d'abord les résultats des analyses descriptives qui nous permettent de rendre compte de la performance des participants des deux groupes aux deux moments de collecte (4.1.1). Nous présentons ensuite les résultats des analyses inférentielles effectuées sur ces données qui nous permettent de rendre compte des différences qui existent entre les groupes et entre les tests (4.1.2).

4.1.1 Résultats des analyses statistiques descriptives

Dans cette section se trouvent les résultats des analyses descriptives du test VKS aux moments du prétest et posttest pour chacun des groupes dans une analyse par sujet. Rappelons que le test VKS visait à mesurer les connaissances des participants des mots cibles (sept mots), codés avec un score de connaissance minimal de 1 (lorsque la personne répondait : « je ne me souviens pas avoir vu ce mot avant ») et maximal de 5 pour chaque mot (lorsque la personne a utilisé ce mot à la fois sémantiquement et grammaticalement correct). Le score total qu'une personne pouvait obtenir pour la connaissance des sept mots variait entre 7 (min) et 35 (max).

Les résultats des analyses descriptives du prétest se trouvent dans le Tableau 4.1, et les résultats du posttest dans le Tableau 4.2.

Tableau 4.1 Statistiques descriptives pour le prétest par groupe

Groupe	N	Min	Max	Moy.	ÉT
Groupe A (CI=4)	12	7.00	17.00	11.00	2.89
Groupe B (CI=3)	12	7.00	12.00	9.25	1.48

Note : N= nombre de participants, Min= minimum, Max= maximum, Moy. = moyenne, ÉT= écart-type.

D'après les résultats au prétest, nous observons que le groupe A et le groupe B ont obtenu des moyennes similaires, bien que le groupe A ait légèrement mieux performé. Les résultats des participants des deux groupes présentent un faible écart type, indiquant qu'à l'intérieur des groupes, les résultats sont assez homogènes, le groupe B étant légèrement plus homogène que le groupe A.

Au posttest (voir Tableau 4.2), les moyennes des deux groupes sont aussi très similaires, la supériorité du groupe A étant ici marginale (+0.16). Les écarts-types sont également semblables entre les deux groupes, ce qui laisse croire que les résultats se répartissent de manière semblable à l'intérieur de ces groupes.

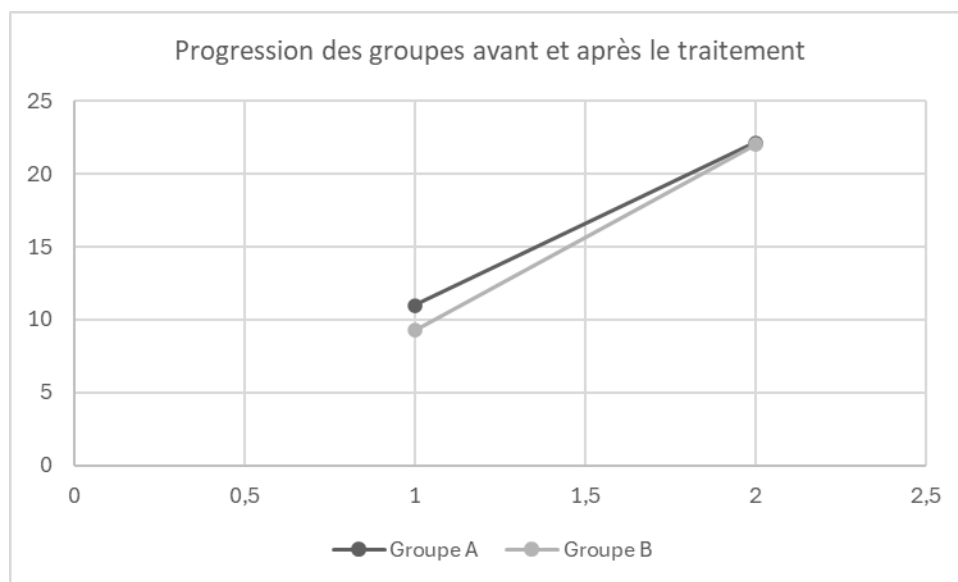
Tableau 4.2 Statistiques descriptives pour le posttest

Groupe	N	Min	Max	Moy.	ÉT
Groupe A (CI=4)	12	15.00	30.00	22.16	4.76
Groupe B (CI=3)	12	18.00	32.00	22.00	4.70

Note : N= nombre de participants, Min= minimum, Max= maximum, Moy. = moyenne, ÉT= écart-type.

Par ailleurs, la figure 4.1 montre que les groupes se sont nettement améliorés après l'intervention, leurs moyennes respectives ayant augmenté de façon assez importante par rapport au prétest. La petite différence observée au prétest (ou le groupe A avait légèrement mieux performé) a disparue au posttest.

Figure 4.1 Progression des groupes avant et après le traitement



Les analyses descriptives par groupe nous ont permis de rendre compte de la performance des participants aux deux moments de la collecte. Dans ce qui suit, nous présenterons les analyses descriptives pour les différents items du test.

4.1.2 Résultats des analyses statistiques descriptives inférentielles

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses inférentielles qui ont été effectués afin de répondre à notre question de recherche « Dans quelle mesure différentes CI induites dans la même tâche de production écrite influencent-elles l'apprentissage incident du vocabulaire? ». Nous avons effectué des analyses non paramétriques, car les données n'étaient pas normalement distribuées. Pour faire ces analyses, nous avons utilisé le test de Friedman (alternative non paramétrique à l'ANOVA) pour comparer la variation entre les scores obtenus par chaque groupe, aux deux temps de collecte (intra-sujet) ainsi que celle qui existe entre les groupes (intergroupes). Les résultats sont présentés dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3 Comparaison entre prétest et posttest au sein de chaque groupe

Groupe	Tests	Test statistique	Std.Test Statistic	Sig
Groupe A (CI= 4)	Pré-test/ Posttest	-1.750	-3.320	<.001
Groupe B (CI=3)	Pré-test/ Posttest	-2.250	-4.269	<.001

Note: Std.Test Statistic = Standard test statistique, Sig= valeur p.

On trouve une différence statistiquement significative entre le prétest et le posttest pour le groupe A avec une CI plus élevée ($\chi^2(12) = -1.750, p < .001$). De même, le groupe B, avec une CI moins élevée a également montré une amélioration significative entre le prétest et le posttest ($\chi^2(12) = -2.250, p < .001$). Cela signifie que, pour les deux groupes, le traitement a permis l'apprentissage de nouveaux mots. Le tableau 4.4. présentera les résultats de la comparaison entre les groupes aux deux moments (prétest et posttest).

Tableau 4.4 Comparaison entre les groupes au prétest et posttest

Moment	Groupe	Test statistique	Std. Test Statistic	Sig
Pré-test	Groupe A (CI= 4) /Groupe B (CI=3)	.500	.949	.343
Posttest	Groupe A (CI= 4) /Groupe B (CI=3)	.000	.000	1.000

Note: Std.Test Statistic = Standard test statistique, Sig= valeur p.

Comme il est illustré dans le tableau, les comparaisons montrent que, pour le prétest, il n’y a pas de différence significative entre les deux groupes ($\chi^2(12) = .500, p = .343$). Pour le posttest, aucune différence significative n’a été observée entre le groupe à CI plus élevée (groupe A) et le groupe à CI moins élevée (groupe B) ($\chi^2(12) = .000, p = 1.000$). Cela signifie que, pour les deux tests du VKS, les deux groupes ont obtenu des résultats qui ne diffèrent pas statistiquement et, conséquemment, les niveaux de la CI différents induits dans la même tâche de production écrite n’ont pas eu d’effet différencié sur l’apprentissage incident du vocabulaire.

4.2 Analyses par item

Dans ce qui suit, nous présentons d’abord les résultats des analyses descriptives nous permettant de rendre compte des gains obtenus pour chaque item, dans chaque groupe, aux deux moments de la collecte (4.2.1). Nous présentons ensuite une analyse, d’un point de vue descriptif, de l’usage des mots dans la tâche expérimentale, en lien avec les gains au VKS, afin de nous mettre en évidence le lien qui existe entre eux (4.2.2).

4.2.1 Résultats des analyses statistiques descriptives

Dans cette section se trouvent les résultats des analyses descriptives pour chaque item aux moments du prétest et posttest.

Tableau 4.4 Statistiques descriptives du prétest et posttest pour chaque mot

Mots	Groupes	N	Min	Max	Moy.	ÉT
Oser	A-Prétest	12	1	3	1.25	0.62
	A-Posttest	12	2	5	3.05	1
	B-Prétest	12	1	1	1	0
	B-Posttest	12	2	5	3.25	0.75
Cibler	A-Prétest	12	1	2	1.16	0.39
	A-Posttest	12	2	5	3.08	1.31
	B-Prétest	12	1	3	1.33	0.65
	B-Posttest	12	2	5	2.91	0.90
Séjourner	A-Prétest	12	1	5	2.25	1.13
	A-Posttest	12	3	5	4	0.85
	B-Prétest	12	1	3	1.05	0.67
	B-Posttest	12	3	5	3.58	0.90
Réseau	A-Prétest	12	1	2	1.58	0.51
	A-Posttest	12	1	4	2.91	1.08
	B-Prétest	12	1	2	1.16	0.38
	B-Posttest	12	2	5	3.25	1.05

Préalable	A-Prétest	12	1	2	1.08	0.28
	A-Posttest	12	2	4	2.66	0.88
	B-Prétest	12	1	2	1.33	0.94
	B-Posttest	12	1	5	2.75	1.21
Se former	A-Prétest	12	1	5	2.25	0.96
	A-Posttest	12	2	5	2.91	0.99
	B-Prétest	12	1	2	1.75	0.45
	B-Posttest	12	2	5	3.33	0.98
Concrétiser	A-Prétest	12	1	5	1.66	1.23
	B-Posttest	12	2	5	3.08	0.99
	B-Prétest	12	1	2	1.16	0.38
	B-Posttest	12	2	5	2.91	0.90

Note : N= nombre de participants, Min= minimum, Max= maximum, Moy. = moyenne, ÉT= écart-type.

Selon le prétest, il semble que le groupe A ait obtenu des moyennes légèrement supérieures à celles du groupe B pour la plupart des mots; ces différences globales ne se sont cependant pas avérées significatives (voir section 4.1.2). Toutefois, une analyse plus fine des différents mots montre que, pour les mots « cibler » et « préalable », les scores du groupe A étaient légèrement inférieurs à ceux du groupe B.

Au posttest, les résultats présentés montrent que les moyennes obtenues pour chaque mot dans chaque groupe ont augmenté par rapport au prétest, atteignant des scores supérieurs de 4 et 5. Cependant, la progression des groupes varie selon les mots. Le groupe B a légèrement mieux performé que le groupe A pour « oser », « réseau », « préalable » et « se former », mais a moins bien réussi que le groupe A pour « cibler », « séjourner » et « concrétiser ».

4.2.2 Analyse de l'usage des mots dans la tâche expérimentale en lien avec les gains au VKS

Dans cette section, nous présentons la mise en relation des données concernant l'usage des mots dans la tâche expérimentale en lien avec les gains au VKS afin de répondre à notre sous-question de recherche « Quels liens peuvent être observés entre l'utilisation des mots lors de la tâche expérimentale et les gains obtenus par les participants? ». Nous avons effectué un codage de l'utilisation des mots dans les productions, en examinant à la fois le plan sémantique et le plan grammatical. Ensuite, nous avons établi un lien entre cette utilisation et les gains obtenus entre le prétest et le posttest. Le tableau 4.6 présente, pour chaque groupe, le nombre d'apprenants ayant utilisé les mots selon l'évaluation de leur utilisation (sur les plans grammatical et sémantique) et en lien avec leurs gains entre le prétest et le posttest.

Tableau 4.6 Usage des mots par les participants et liens avec les gains

Mots/groupe		Bien utilisé				Mal utilisé				Non utilisé			
		avec gains		sans gains		avec gains		sans gains		avec gains		sans gains	
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Oser	S+G	9	10										
	S	1	1										
	G	2	1										
Réseau	S+G	8	10	1		1	1						
	S				1								
	G	1		1									
Séjourner	S+G	10	10	1	1					1			
	S			1									
	G												
Cibler	S+G	7	8		1					1			
	S	1		1	1								
	G	3	1										
Préalable	S+G	7	4		2	1				1	1		
	S	4	2		2								
	G												
Se former	S+G	2	7	1	1	1					2		
	S	3	2										
	G		1	3									
Concrétiser	S+G	8	9	1		1				1			
	S	1	1										
	G	1	2										

Note : les nombres représentent le nombre de participants dans la condition, S+G= sémantiquement et grammaticalement, S= sémantiquement, G= grammaticalement.

Dans ce tableau, on observe que la majorité des apprenants des groupes A et B ont bien utilisé les mots « oser », « réseau », « séjourner », « cibler » et « concrétiser » sur les plans sémantique et grammatical. De plus ces usages sont associés à des gains entre le prétest et posttest au VKS. Toutefois, certaines différences apparaissent entre les deux groupes, notamment pour le mot « préalable » : sept participants du groupe A l'ont correctement utilisé sur les deux plans (associé à des gains), alors que dans le groupe B, seuls quatre participants y sont parvenus à bien l'utiliser (associé avec des gains). Il semble donc que les conditions de réalisation aient pu avoir une influence sur l'usage de ces mots dans la tâche. On observe également une différence entre les groupes pour le mot « se former » : dans ce cas, le groupe B compte plus de participants qui l'ont correctement utilisé sur les deux plans que le groupe A. Cela signifie que les deux groupes ont bien utilisé les mots cibles sur les plans sémantique et grammatical, tout en faisant

preuve d'une progression remarquable dans l'apprentissage du vocabulaire, et ce, malgré les différents niveaux de CI. Cependant, certains items ont été employés de manière distincte selon les exigences de chaque tâche.

4.5 Synthèse des résultats

En somme, d'après les résultats des analyses présentées ci-dessus, la réponse à notre première question de recherche serait à l'effet que, malgré les différents niveaux de CI pour une même tâche de production écrite, les groupes ont eu des gains similaires en termes d'apprentissage incident du vocabulaire. Cela signifie que, dans notre étude, le niveau de CI plus élevé n'a pas d'effet supérieur sur l'apprentissage incident du vocabulaire qu'un niveau de CI moins élevé, les deux groupes ayant montré des gains statistiquement égaux. En outre, la réponse à notre sous-question de recherche serait qu'il semble y avoir un certain lien entre l'utilisation adéquate des mots lors de la tâche, que ce soit au niveau du sens ou de la grammaire, et les gains observés dans l'apprentissage du vocabulaire; en effet, les participants ont généralement bien utilisé les mots dans la tâche et ont parallèlement obtenu des gains entre le prétest et le posttest. Certains mots ont cependant été utilisés différemment selon la condition expérimentale à laquelle ils étaient soumis. Dans le prochain chapitre, nous interpréterons ces résultats à la lumière des recherches antérieures.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats présentés dans le chapitre précédent. D'abord, nous rappelons nos questions de recherche et la méthodologie utilisée, puis nous synthétisons les résultats obtenus (5.1). Ensuite, nous discutons de nos résultats au regard des études antérieures (5.2), puis nous présentons les limites de la recherche (5.3). De plus, nous donnons des implications pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire en L2 (5.4). Enfin, nous concluons ce chapitre par quelques suggestions pour les futures recherches dans le domaine de la didactique des langues secondes (5.5).

5.1 Synthèse de l'étude

L'objectif de notre étude décline en deux volets : mieux comprendre l'effet de la CI sur l'apprentissage du vocabulaire chez des apprenants de français L2, et vérifier s'il existe un lien entre l'utilisation correcte des termes et les gains obtenus au VKS. Plus précisément, nous cherchions à répondre à la question de recherche « Dans quelle mesure différentes CI induites dans la même tâche de production écrite influencent-elles l'apprentissage incident du vocabulaire? » ainsi qu'à la sous-question « Quels liens peuvent être observés entre l'utilisation des mots lors de la tâche expérimentale et les gains obtenus par les participants? ».

Par conséquent, nous avons mené une étude quasi expérimentale avec deux groupes de participants ($n = 24$). Chaque groupe a effectué une tâche (rédaction d'un texte argumentatif en intégrant des mots cibles) à un niveau de CI différent au moment du traitement (groupe A, CI = 4 ; groupe B, CI = 3). Les participants ont complété un test de mesure du vocabulaire à deux reprises: un avant et un après le traitement. Ils ont également répondu à un questionnaire sociodémographique.

Pour répondre à notre question de recherche principale, nous avons effectué des analyses statistiques inférentielles qui ont permis de montrer des gains significatifs au sein des groupes entre le prétest et le posttest, mais aucune différence entre les groupes ni au prétest, ni au posttest. Les résultats obtenus ont donc démontré que, peu importe le niveau de CI requis par la tâche, on observe un effet positif de cette dernière sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Contrairement à ce que prédit l'hypothèse de la CI, il n'y a pas eu d'effet du niveau de CI. Cette conclusion démontre que, malgré les niveaux différents des CI,

les apprenants ont obtenu des résultats identiques. Ainsi, quel que soit le niveau de la CI dans cette tâche de production écrite, la tâche a eu un impact positif sur l'apprentissage du vocabulaire ciblé.

En outre, pour répondre à notre sous-question, nous avons effectué une analyse des productions des participants qui a révélé un lien entre la bonne utilisation des mots cibles sur le plan sémantique et grammatical et les gains obtenus entre le prétest et posttest. Les résultats obtenus ont donc confirmé qu'en utilisant correctement les mots cibles avec les autres mots de la phrase (Annexe E et F), des gains liés à l'apprentissage ont été observés, et ce, bien qu'il y ait eu des mots ayant été utilisés différemment dans les deux conditions expérimentales.

Dans la prochaine section, nous comparons nos résultats à ceux des études citées au préalable dans le cadre théorique afin de mieux comprendre comment nos résultats se positionnent par rapport à d'autres résultats et quelles conclusions en tirer concernant les niveaux de la CI et leur impact sur l'apprentissage incident du vocabulaire.

5.2 Discussion de nos résultats au regard des études antérieures et pistes d'explication

L'objectif de notre étude était d'évaluer l'effet de différents niveaux de CI induits par la même tâche de production écrite sur l'apprentissage incident du vocabulaire, c'est-à-dire que nous cherchions à isoler l'effet de la CI de l'effet de la tâche ou de sa modalité de réalisation. En effet, selon l'hypothèse d'Hulstijn et Laufer (2001), plus le niveau de CI induit par la tâche est élevé, plus l'apprentissage du vocabulaire sera efficace, peu importe le type de tâche.

En outre, lorsque les tâches sont différentes, il se peut que ce soit la tâche et non la CI qui joue un rôle dans l'apprentissage du vocabulaire. C'est ce qui a été observé dans l'étude de Jafari et al. (2018), où il y avait différentes tâches de production écrite, dont trois avaient un niveau de CI similaire et une quatrième avait un niveau de CI moins élevé. Le groupe ayant écrit un résumé (CI=2) a obtenu de meilleurs scores que le groupe ayant écrit des phrases (CI=3). Ces résultats ont mené les auteurs à conclure que c'était le type de tâche qui avait un impact sur l'apprentissage et non pas les niveaux de CI.

Cependant, aucune des études sur lesquelles nous nous sommes appuyée n'avait utilisé des tâches de production écrite identiques, mais avec différentes CI, pour évaluer le rôle des niveaux de CI. Par

conséquent, il était difficile de déterminer si, dans ces études, c'était la tâche ou le niveau de CI qui jouait un rôle majeur sur l'apprentissage.

Nos résultats tendent à contredire l'hypothèse de la CI; en effet, dans notre étude, les participants du groupe A (CI=4) auraient dû apprendre plus que les participants du groupe B (CI=3), ce qui n'a pas été le cas. Cela s'apparente en partie aux conclusions de Branche (2012) et de Jafari et al. (2018), où les niveaux de la CI n'avaient pas un grand impact sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Nos résultats sont donc plutôt en adéquation avec l'hypothèse selon laquelle des performances d'apprentissage différentes seraient associées au type de tâche demandé plutôt qu'au niveau de CI. En effet, dans notre étude, on constate des résultats similaires au posttest dans les deux groupes expérimentaux, qui ont réalisé une tâche de production similaire, mais avec des CI de 4 (groupe A) et de 3 (groupe B).

Une autre explication possible de l'absence de différence observée entre les niveaux de CI (CI=4 et CI=3) serait que ces niveaux étaient proches. Cependant, dans l'étude de Jafari et al. (2018), bien que les tâches comportassent des niveaux de CI rapprochés, des différences entre ces niveaux ont été trouvées.

Pour tenter de comprendre pourquoi le niveau de la CI n'a pas eu d'impact sur l'apprentissage des mots visés, nous avons regardé les productions écrites des participants afin de voir comment la tâche avait été réalisée et si cela pouvait être une piste d'explication. Bien que les participants du groupe A (CI=4) aient été soumis à la contrainte d'inclure tous les mots dans leur texte écrit, 33 % d'entre eux n'ont pas utilisé les termes « préalable » et « se former » dans leur production écrite. Ils n'ont donc possiblement pas ressenti le besoin d'utiliser ces mots pour passer à l'étape de recherche ni pour les combiner avec les autres mots de leur texte. Comme l'ont affirmé Webb et al. (2020), l'apprentissage incident dépend de l'intention de chaque apprenant. Dans ce cas précis, leur intention semblait être basée seulement sur la réalisation de la tâche, soit l'écriture d'un texte argumentatif. Dans le groupe B (CI=3), seule une personne n'a pas utilisé deux mots (préalable et cibler). Cette observation pourrait expliquer pourquoi le groupe de la CI plus élevée n'a pas dépassé celui avec une CI moins élevée.

Le facteur temps consacré aux tâches pourrait faire une différence dans l'apprentissage et la rétention du vocabulaire. Dans notre étude, les deux groupes ont eu 20 minutes pour rédiger leur texte, mais les conditions d'écriture étaient différentes. En comparaison, Hulstijn et Laufer (2001) ont alloué des durées différentes à chaque tâche, en fonction des exigences et de la difficulté des composantes. La tâche 1 (CI=1 : +besoin, -recherche, -évaluation) a duré de 40 à 45 minutes, la tâche 2 (CI=2 : +besoin, -recherche,

+évaluation) a duré 50 à 55 minutes, et la tâche 3 (CI=3 : +besoin, -recherche, ++évaluation) a duré de 70 à 80 minutes. Cela signifie que c'est peut-être le temps alloué à la tâche qui a été un facteur discriminant dans l'étude de Hulstijn et Laufer (2001).

Par ailleurs, contrairement à d'autres tâches utilisées dans les autres études, comme dans les études de Kim (2008) et de Jafari et al. (2018), qui comprenaient des tâches de production de différentes natures ; les nôtres étaient très similaires. Cela pourrait expliquer pourquoi les différents niveaux de CI ont apporté des résultats similaires et ont eu un effet similaire sur l'apprentissage incident du vocabulaire.

Une autre explication possible serait que certaines composantes jouent peut-être un rôle plus important que d'autres pour faire une différence dans l'apprentissage. Dans l'étude de Memarina et Zarei (2024), où deux tâches étaient comparées (l'une avec une évaluation et un besoin modéré (CI=2), et l'autre avec une recherche et un besoin modéré (CI=2)), aucune différence significative n'a été trouvée entre les groupes de recherche et d'évaluation aux tests de compréhension et de production. Ils affirment qu'un besoin modéré et une évaluation modérée ne peuvent pas déclencher un développement de vocabulaire plus élevé. Ainsi, lorsque les tâches n'induisent pas une forte évaluation ou un besoin fort, les groupes ne diffèrent pas significativement aux posttests. Dans le cas de notre étude, les deux tâches (tâche 1: +besoin, +recherche, ++évaluation; CI=4 et tâche 2: +besoin, -recherche, ++évaluation; CI=3) avaient une évaluation forte. Cela pourrait expliquer pourquoi les deux groupes ont réalisé des gains similaires.

De manière similaire, Kim (2008) suggère qu'une forte évaluation induit une implication beaucoup plus grande dans le traitement d'un mot, comparativement à une évaluation modérée et aux autres éléments de la CI, et que l'évaluation demande beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant. Jafari et al. (2018) rejoignent cette idée en affirmant que : « plus une tâche nécessite un traitement élaboré et créatif, plus son degré d'évaluation est élevé » (p. 83, traduction libre). Cela indique qu'une forte évaluation pourrait être le facteur le plus influent pour l'apprentissage incident du vocabulaire. Or, dans notre étude, les tâches qui demandaient aux apprenants d'utiliser les mots cibles dans un contexte, avaient toutes les deux une forte évaluation (++) et provoquaient un traitement mental similaire chez les apprenants, ce qui pourrait expliquer pourquoi les deux tâches ont mené aux mêmes résultats.

En parallèle, en plus du type de la tâche (production écrite) qui a permis aux apprenants d'apprendre les nouveaux mots, nous avons souhaité comprendre plus précisément comment ces mots avaient été utilisés dans les productions. Nous avons donc approfondi l'analyse en examinant cet usage sur le plan sémantique

et grammatical, ainsi que son lien avec les gains obtenus au préalable, une dimension que Jafari et al. (2018) n'avaient pas explorée dans leur étude.

De manière générale, le bon usage de la majorité des mots était lié à des gains. Ce résultat rejoint les conclusions de Ritonga et al. (2024), qui montrent une corrélation forte entre la conscience syntaxique-sémantique et la qualité de l'écriture : les étudiants qui démontrent une meilleure précision grammaticale et une clarté sémantique produisant des essais plus cohérents.

En revanche, dans notre étude, deux mots se distinguent : le mot « préalable » a été mieux utilisé par la plupart des apprenants du groupe A, qui disposaient du dictionnaire pour en trouver la traduction. Celui-ci offrait une équivalence accompagnée d'un exemple contextuel, ce qui semble avoir facilité une utilisation plus appropriée de ce mot que dans le groupe B, qui ne disposait pas du dictionnaire. À l'inverse, pour le mot « se former », le dictionnaire proposait deux sens possibles (*to form* et *to train*), ce qui a pu créer une ambiguïté pour le groupe A. Dans le groupe B, la traduction fournie était claire (*to train*), ce qui explique peut-être pourquoi ces apprenants ont mieux employé le mot que ceux du groupe A. À cette fin, bien que certains mots aient été utilisés différemment dépendamment de la condition expérimentale à laquelle ils étaient soumis, les apprenants des deux groupes ont bien utilisé les mots dans le texte, tant sur le plan sémantique et grammatical, tout en obtenant des gains.

En résumé, les résultats de cette étude se déclinent sous trois angles. Premièrement, on a observé qu'en général, les tâches de production écrite ont apporté de bons résultats en termes d'apprentissage de vocabulaire, sans égard au niveau d'implication. Deuxièmement, un niveau plus élevé de CI ne conduit pas à un apprentissage significativement supérieur à un niveau moins élevé de CI lorsque la tâche à produire est la même et que seules des contraintes associées à la CI sont différentes; les résultats de notre étude contredisent ainsi l'hypothèse de la CI selon laquelle plus le niveau de la CI est élevé, plus l'apprentissage est meilleur. Dernièrement, l'apprentissage du vocabulaire est associé à une utilisation adéquate des mots, notamment sur le plan sémantique et grammatical.

Cependant, il peut y avoir des limites qui pourraient nuancer nos résultats, lesquelles seront présentées dans la section suivante.

5.3 Limites

Comme toute étude, la nôtre a rencontré certaines limites. Premièrement, le nombre de mots retenus (sept mots) pour l'apprentissage était relativement restreint par rapport aux autres études. En comparaison, l'étude de Hulstijn et Laufer (2001) a mobilisé dix mots, permettant ainsi une exploration plus approfondie de l'effet des tâches sur l'apprentissage lexical. Un nombre plus élevé de mots aurait pu offrir une meilleure évaluation de la CI et de son impact sur l'apprentissage incident du vocabulaire. De plus, parmi ces sept mots, quelques-uns étaient déjà connus par certains apprenants avant le traitement, mais nous n'avons pas pu les enlever, car le nombre de mots aurait diminué encore plus.

Deuxièmement, l'exposition préalable aux mots lors du prétest, où les apprenants ont eu un premier contact avec les mots, pourrait avoir de l'effet sur l'apprentissage incident du vocabulaire. En d'autres termes, ils pourraient répondre, au posttest, qu'ils les ont déjà vus même sans avoir pris part au traitement expérimental. Une méthode alternative pour mesurer la connaissance initiale des mots cibles aurait pu contourner cette limite en évitant leur exposition aux apprenants avant l'intervention. Cela a été fait dans l'étude de Kim (2008), où les mots inconnus ont été sélectionnés parmi une liste de 50 mots en demandant à d'autres apprenants non participants à l'étude, mais ayant le même niveau de compétence que celui des participants, d'identifier les mots qu'ils ne connaissaient pas.

Troisièmement, puisque notre collecte de données s'est déroulée en ligne, nous ne pouvions pas vérifier si les participants utilisaient leur téléphone pour rédiger leurs textes. Cette éventualité constitue un obstacle majeur dans notre étude. Idéalement, il serait préférable d'effectuer cette collecte dans des classes réelles.

Enfin, l'utilisation du dictionnaire présente certaines limites. Pour le mot « se former », le dictionnaire proposait différents sens possibles, ce qui a parfois entraîné une confusion chez les apprenants en les obligeant à déterminer eux-mêmes lequel convenait au contexte. Bien que l'outil puisse soutenir la compréhension, il ne garantit pas une sélection juste du sens.

Bien que les limites identifiées soient susceptibles d'avoir influencé les résultats obtenus, il est également important de souligner les aspects positifs de cette recherche, qui ouvre la voie à des implications pédagogiques intéressantes, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

5.4 Implications pédagogiques

Les résultats de cette étude offrent des implications pour la didactique des langues, en particulier pour les pratiques d'enseignement qui visent l'apprentissage incident du vocabulaire. Ils soulignent l'importance du choix des tâches dans le processus de l'apprentissage de nouveaux mots. À cet égard, il serait judicieux pour les enseignants de recourir à des tâches de production écrite avec des CI plus élevées afin d'augmenter les chances d'apprentissage lexical. Néanmoins, le choix des éléments de la CI semble aussi important pour la réussite de l'apprentissage. La composante « évaluation » (évaluation forte) aiderait les apprenants à s'impliquer davantage qu'ils ne le pensent dans la conception de leur texte.

Afin d'élargir ces implications pédagogiques et d'approfondir davantage la question de l'apprentissage incident du vocabulaire à travers le concept de la CI, il serait recommandé de poursuivre les recherches dans ce domaine. À cet effet, des pistes de recherche seront proposées dans la section suivante, visant à enrichir le domaine de la didactique des langues.

5.5 Pistes de recherche en didactique des langues secondes

Notre question de recherche peut aussi faire naître d'autres questions intéressantes qui pourraient continuer de faire avancer la recherche en didactique du vocabulaire. D'abord, les recherches futures pourraient explorer davantage des types de tâches de production écrite qui soient plus distinctes (par exemple : CI=3 et CI=5) pour mieux comprendre l'effet de la CI et des tâches sur l'apprentissage incident de vocabulaire. Enfin, une dernière recommandation pour les recherches futures serait, contrairement à notre recherche où nous avons mesuré l'effet de la CI immédiatement après le traitement, de réaliser un posttest différé après un certain intervalle de temps afin d'évaluer l'effet des différents niveaux de CI sur la rétention à long terme du vocabulaire.

CONCLUSION

L'objectif de notre étude était de mesurer l'effet de différents niveaux de CI induits par une tâche de production écrite sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Plus précisément, nous souhaitons évaluer l'influence de différents niveaux de CI sur l'apprentissage du vocabulaire dans des tâches de production écrite. Nous vérifierons également si un lien existe entre l'utilisation correcte des items lexicaux et les gains obtenus au VKS. Les tâches choisies dans notre étude étaient des tâches de production écrite similaires ayant différentes CI, sujet qui n'a pas été étudié suffisamment par les études antérieures (Jafari et al., 2018).

Nous avons donc recruté 24 anglophones qui apprennent le français comme L2 et qui ont été divisés en deux groupes pour participer au traitement. Les deux groupes étaient des groupes expérimentaux. Dans le groupe A, les apprenants (n=12) ont rédigé un texte argumentatif (CI= 4 : +besoin, +recherche, ++évaluation); dans le groupe B (n=12), les apprenants ont également rédigé un texte argumentatif (CI=3 : +besoin, -recherche, ++évaluation). Pour analyser nos données, nous avons fait des analyses inférentielles pour pouvoir faire les comparaisons dans les groupes et entre les groupes (test de Friedman) et ainsi comprendre comment les niveaux de CI impactent l'apprentissage incident du vocabulaire. Nous avons aussi analysé les productions écrites pour voir s'il existe un lien entre les gains et la bonne utilisation des mots dans les textes.

Les résultats de cette étude ne supportent pas l'hypothèse de la CI. D'une part, les deux groupes ont appris les mots d'une manière significative, peu importe le niveau de CI. D'autre part, les gains des apprenants des deux groupes (groupe A ; CI=4 et groupe B ; CI=3) ne présentaient aucune différence. En partant de ce constat, l'hypothèse de la CI qui suppose que plus un niveau de CI est élevé, meilleur est l'apprentissage, a été rejetée par notre étude. En outre, il semble y avoir un certain lien entre l'utilisation adéquate des mots lors de la tâche, que ce soit au niveau du sens ou de la grammaire, et les gains observés dans l'apprentissage du vocabulaire.

Des futures études pourraient approfondir encore la recherche sur l'effet des niveaux élevés de la CI en examinant divers facteurs, par exemple en explorant des tâches de production écrite très différentes avec des niveaux de CI différents, ou en vérifiant la rétention des nouveaux mots à long terme à l'aide d'un test différé.

ANNEXE A
VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE (1)

Identify the statement that corresponds to your knowledge of the words (16 WORDS).

Exemple

Travail

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means**Emploi**..... (synonyms or translation).
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

-J'aime mon travail.....

1- Appréhender

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation).
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

2- Oser

- (1) I don't remember having seen this word before.

- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

3- Cibler

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

4- Séjourner

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

5- Critère

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

6- Tisser

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

7- Loisir

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation).

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

8- Réseau

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation).

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

9- Compétences

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation).

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

10- Logement

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

11- Préalable

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

12- Rationaliser

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation.

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

13- Déplacement

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation.

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

14- Se former

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation.

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

15- Concrétiser

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

16- Secondaire

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

ANNEXE B
VOCABULARY KNOWLEDGE SCALE (2)

Identify the statement that corresponds to your knowledge of the words (7 WORDS).

Exemple

Travail

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means**Emploi**.....work.... (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

-J'aime mon travail.....

1- Oser

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

2- Cibler

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

3- Séjourner

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.
- (5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

4- Réseau

- (1) I don't remember having seen this word before.
- (2) I have seen this word before, but I don't know what it means.
- (3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).
- (4) I know this word. It means (synonyms or translation.

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

5- Préalable

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation.

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

6- Se former

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation.

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

7- Concrétiser

(1) I don't remember having seen this word before.

(2) I have seen this word before, but I don't know what it means.

(3) I have seen this word before, and I think it means (synonym or translation).

(4) I know this word. It means (synonyms or translation).

(5) I can use this word in a sentence (if you do this section, please also do section 4).

.....

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Help us get to know you better by answering the following questions:

1. Name:

2. Age (optional):

3. What is your native language? (Check multiple options if necessary)

English Arabic Spanish Mandarin Vietnamese

Creole Urdu Turkish Punjabi Cantonese Tagalog

Russian Other (could you specify?):

4. How long have you been learning professional French?

Six weeks

Seven months

More than a year

If it's more than a year, could you specify exactly how many years:

.....

5. Have you learned French before, outside of a professional context? If yes, could you specify where?

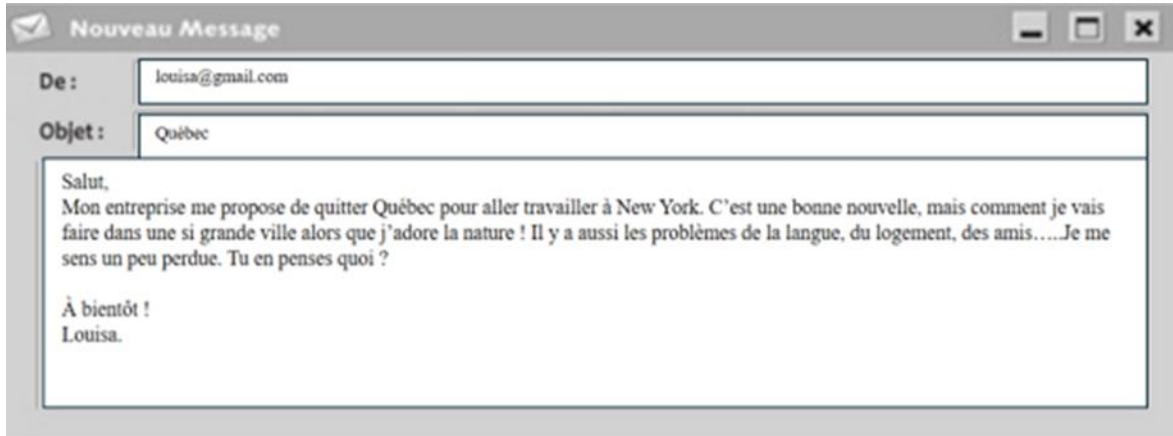
.....

6. What is your profession?

.....

ANNEXE D
CONSIGNES DES PRODUCTIONS ÉCRITES

1- Consigne de la production écrite du groupe A (CI=4)



Consigne

Dans un paragraphe d'environ 200 mots, répondez à Louisa. Donnez-lui votre opinion, tant sur le plan professionnel que personnel.

Respect de la consigne

-Utilisez les mots suivants dans votre texte : Oser, réseau, séjourner, cibler, préalable, se former, concrétiser.

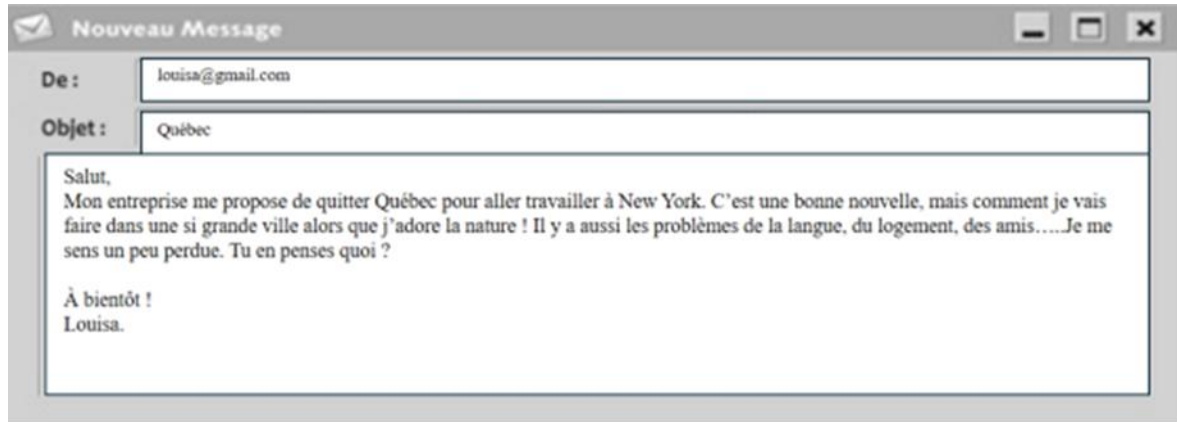
-Utilisez le dictionnaire pour connaître le sens des mots ci-dessus.
(<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais>)

.....

.....

.....

2- Consigne de la production écrite du groupe B (CI=3)



Consigne

Dans un paragraphe d'environ 200 mots, répondez à Louisa. Donnez-lui votre opinion, tant sur le plan professionnel que personnel.

Respect de la consigne

-Utilisez les mots suivants dans votre texte : oser (to dare), réseau (network), séjourner (to stay), cibler (to target), préalable (preliminary), se former (to train), concrétiser (to realize).

.....

.....

.....

ANNEXE E

USAGE DES MOTS DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DU GROUPE A

Salut Louisa, congratulations pour la bonne nouvelle. C'est un change grande, mais je pense que si tu aimes ton travail, et la Enterprise c'est une bonne opportunité. Je pense que la planification est importante pour le succès de ce change. Si tu est décidé et **tu oses de déménager** a New York ma recommandation **est-ce que tu fais un recherche préalable** et tu planifies un voyage rapide et **séjourner a New York** pendant 3 jours **avant de concrétiser ton plan** avec ton Enterprise. Pour ce voyage entrer en contact avec un collègue qui travaille a New York et demande s'il puisse te présenter des autres personnes **et faire un réseau d'amis**. Aussi **essayer de cibler une zone** pour séjourner qui est proche du Central Park pour voir si tu l'aime la nature ici. Et si tu décidez de faire

ce mouvement tu peux demander a ton patron comment **tu peut te former pour cette travail** a New York, des cours et la formation et aussi une bonne manière de rencontrer nouvelles personnes.

Chère Louisa,

Je pense que **tu peux oser vivre à New York** parce que à toi t'aime l'aventure.

Tu feras un gran réseau de amis et des collègues a NYC.

Peut-être **tu séjourneras a NYC** pour seulement 2-3 ans, donc, c'est n'est pas une décision permanente.

Tu peux se former tes compétences a NYC parce qu'il y a beaucoup de gens talentueux qui te pouvant aider.

A NYC tu peux mieux cibles les clients en les États-Unis. **Peut-être cette expérience est un préalable pour un carrier réussi.**

A NYC **tu peux concrétiser ton rêve** de devenir la présidente de l'Enterprise.

Bonne courage!

Jo

-Utilisez le dictionnaire pour connaître le sens des mots ci-dessus.

New York est une grande opportunité. **Ils ont très bonne formation à new york. Il faut oser dans la vie.** Plus, new york a central park est pres de les hamptons aussi. Vous allez faire de nouveaux amis dans new york et la travaille dans new york et très interessant. **Vous constuirez un nouveau reseau dans new york. Tu peux sejourner avec mes amis dans Manhattan. Tu peux cibler beaucoup nouvelles activités dans new york. Au préalable, tu dois cherche une appartement. Vous pouvez cibler les quartier agréable, comme mid-town. Vous devez concrétiser vos projets.**

ANNEXE F

USAGE DES MOTS DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DU GROUPE B

Bonjour Louisa,

Merci pour votre courriel. C'est une excellente nouvelle ! **Quelle belle occasion de développer votre réseau professionnel!** J'ai un idée pour toi ! Il y a beaucoup des places résidentiel où **vous pouvez séjourner à New York** sur la nature. **Vous pouvez cibler des appartements ou maisons dehors de la ville principale** où il y a plus de nature. Il y a certainement des collègues dans ton travail **qui vous formeront** et t'aideront pour vous préparer à votre nouveau travail. **Essayez-le test préalable** et si vous l'aimez, on continu! **Osez concrétiser votre potentielle !**

A bientôt,

Ti|

Salut Louisa,

Je suis très excite pour toi! **Si tu sejournes a Quebec, tu ne vas pas concrétiser ton <full potential>** et cette opportunite va partir. **Je te conseille d'oser de nouvelle défis**, comme **grandir ton réaseau professionnel** et apprends une nouvelle langue (anglais). **Pour le préalable fois**, je recomand chercher un bon apartment ou **tu poura séjourner** proche de Parc Central si t'adores la nature. Je sais c'est très difficile faire les nouveux amis, donc je te recommande **de cibler les activités social**. **Tu as beaucoup de temp pour commence te former avant tu fait ta decision!**

Bonne chance,

:: Bri|

Bonjour Louisa,

Oui, aller a New York pour travailler est difficile. Mais **concrétiser les reves** est important. C'est pour ca qu'il faut faire des **recherches préalables**. Tu peux aussi **cibler les personnes ou les réseaus professionnels** pour avancer dans ton travail.

Il est tres important d'oser pour succed. **Sejourner a New York peut etre une bonne experience** car cette ville offre beaucoup d'opportunité.

A New York, **tu te formes dans votre domaine de travaille**, tu va apprendre beaucoup et tu développe ta carriere

RÉFÉRENCES

- Adolphs, S. et Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438. <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.425>
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21-34. <http://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213>
- Ansarin, A. A. et Bayazidi, A. (2016). Task type and incidental L2 vocabulary learning: repetition versus task involvement load. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(2), 135-146. <https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1201774>
- Branch, M. et Malekan, I. (2012). The effect of the involvement load hypothesis on improving iranian EFL learners incidental vocabulary acquisition in listening comprehension classes. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(9), 119-128.
- Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. et Torreblanca-López, M. (2010). *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (1^{re}éd.). Multilingual Matters.
- Craik, F. I. M. et Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Craik, F. I. et Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0096-3445.104.3.268>
- David, A. (2008). Vocabulary breadth in french L2 learners. *Language Learning Journal*, 36(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/09571730802389991>
- Elgort, I. et Nation, P. (2010). Vocabulary learning in a second language: familiar answers to new questions. Dans P. Seedhouse, S. Walsh, et C. Jenks (dir.), *Conceptualising learning in applied linguistics* (1^{re} éd., p.89-104). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230289772_6
- Fadi, A. K. (2019). The impact of vocabulary knowledge on the reading comprehension of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Education*, 5(3), 24-34. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.8822>
- Fauzi, N. F. et Ridwan, R. (2025). The impact of communicative language teaching on english speaking skills. *Dinasti international journal of education management and social science*, 6(3), 1774-1781. <https://doi.org/10.38035/dijemss.v6i3.3819>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (dir). (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd). Chenelière Éducation.

- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 2(1), 84-91.
- Grossmann, F. (2018). Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite?. *Conférence de consensus: écrire et rédiger*.
- Hajiyeva, K. (2015). Exploring the relationship between receptive and productive vocabulary sizes and their increased use by azerbaijani english majors. *English Language Teaching*, 8(8), 31-45. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n8p31>
- Herusatoto, H. (2011). Longer EFL vocabulary retention: learning in context or in isolation?. *Lingua: jurnal ilmu bahasa dan sastra*, 6(2). <https://doi.org/10.18860/ling.v6i2.1460>
- Hiebert, E. H. et Kamil, M. L. (dir.). (2005). *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice* (1^{re} éd., vol. 288). Routledge. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4324/9781410612922>
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (1^{re} éd., vol. 51, p. 258-286). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011>
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. Dans J. D. Catherine et M. H. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (1^{re} éd., p. 349-381). Blackwell Publishing Ltd.
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (1^{re} éd., vol. 5, p. 2632-2640). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0530>
- Hulstijn, J. H. et Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00164>
- Hung, H. T. (2015). Intentional vocabulary learning using digital flashcards. *English Language Teaching*, 8(10), 107-112. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n10p107>
- Jafari, S., Izadpanah, S. et Rahmani, R. (2018). The effect of task-induced involvement load on unfamiliar L2 vocabulary learning: sentence writing, summary writing, imaginary story writing and creative sentence writing. *Applied Research on English Language*, 7(1), 67-88. [10.22108/are.2018.106950.1183](https://doi.org/10.22108/are.2018.106950.1183)
- Jing, L. et Jianbin, H. (2009). An empirical study of the Involvement load hypothesis in incidental vocabulary acquisition in EFL listening. *Polyglossia*, 16, 1-11. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142477363>
- Johnson, M. D., Acevedo, A. et Mercado, L. (2016). Vocabulary knowledge and vocabulary use in second language writing. *TESOL Journal*, 7(3), 700-71. <https://doi.org/10.1002/tesj.238>

- Jun Zhang, L. et Bin Anual, S. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: the case of secondary school students learning english in singapore. *RELC Journal*, 39(1), 51-76. <https://doi.org/10.1177/0033688208091140>
- Karakoç, D. et Köse, G. D. (2017). The impact of vocabulary knowledge on reading, writing and proficiency scores of EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 352-378.
- Karami, A. (2016). What makes a good teacher? Needs and necessities a survey of recent literature on teacher's subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 241-250 <https://doi.org/10.5296/jse.v6i2.8826>
- Karami, A. et Bowles, F. (2019). Which strategy promotes retention? Intentional vocabulary learning, incidental vocabulary learning, or a mixture of both?. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), 25-43. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n9.2>
- Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00442.x>
- Laufer, B. (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*, 42(3), 341-354. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005771>
- Laufer, B. et Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2éd., vol. 280). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315616797>
- Malatesha Joshi, R. (2005). Vocabulary: a critical component of comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. <https://doi.org/10.1080/10573560590949278>
- Martin-Chang, S. L. et Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00371.x>
- Maskor, Z. M. et Baharudin, H. (2016). Receptive vocabulary knowledge or productive vocabulary knowledge in writing skill, which one important. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 261-271. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v6-i11/2395>
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. Dans N. Schmitt et M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: description, acquisition, and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge University Press.
- Memarnia, Z. et Zarei, A. A. (2024). On the effectiveness of involvement load components on L2 vocabulary learning. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 16(33), 373-390. <https://doi.org/10.22034/elt.2024.59756.2594>
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual matters.

- Moghadam, S. H., Zainal, Z. et Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>
- Mondria, J. A. et Wiersma, B. (2008). Receptive, productive, and receptive+ productive L2 vocabulary learning: what difference does it make?. Dans P. Bogaards et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing* (1^{re} éd., vol. 10, p. 79-100). John benjamins publishing company. <https://doi.org/10.1075/llt.10.08mon>
- Nadarajan, S. (2008). Assessing in-depth vocabulary ability of adult ESL learners. *The international J-journal of language society and culture*, 26, 93-106. www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/
- Nagy, W.E. et Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. Dans M.G. McKeown et M. Curtis (dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (1^{re}éd., p. 19-35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nakata, T. (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *Recalle*, 20(1), 3-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000219>
- Namaziandost, E., Hosseini, E. et Utomo, D. W. (2020). A comparative effect of high involvement load versus lack of involvement load on vocabulary learning among Iranian sophomore EFL learners. *Cogent Arts et Humanities*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1715525>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3^e éd.). Cambridge University Press.
- Paribakht, T. M. et Wesche, M. B. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. Dans J. Coady et T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.013>
- Paribakht, T. S. et Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 09-29.
- Pavia, N., Webb, S. et Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through listening to songs. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 745-768. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000020>
- Pellicer-Sánchez, A. et Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: do things fall apart?. *Reading in a foreign language*, 22, 31-55. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Peters, E. et Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through watching a single episode of L2 television. *Studies in seconde language acquisition*, 40(3), 551-577. doi:10.1017/S0272263117000407

- Read, J. (2004). Plumbing the depths: how should the construct of vocabulary knowledge be defined?. Dans P. Bogaards et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing* (1^{re} éd., vol. 10, p. 209-227). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.10.08mon>
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89. <https://doi.org/10.2307/3585941>
- Richards, J., J. Platt, et H. Weber. (1985). Longman dictionary of applied linguistics. *Hongkong: Longman Group Ltd*, 284.
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *Views*, 12(2), 24-39. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:40467147>
- Ritonga, N., Zuhairya, N., Fitrah, G. A., Rahman, F., Nanda, M. F. D., et Ismahani, S. (2024). The impact of syntax-semantics awareness on english writing proficiency in undergraduate students. *Journal on teacher education*, 6(2), 43-51. <https://doi.org/10.31004/jote.v6i2.37715>
- Schmitt, N. (2008). Review article: instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: what the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Schmitt, N. (2019). Understanding vocabulary acquisition, instruction, and assessment: a research agenda. *Language Teaching*, 52, 261-274. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000053>
- Schmitt, N., Ng, J. W. C. et Garras, J. (2011). The word associates format: validation evidence. *Language Testing*, 28(1), 105-126. <https://doi.org/10.1177/0265532210373605>
- Schmitt, N. et Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching1. *Language Teaching*, 47(4), 484-503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Sonbul, S. El-Dakhs D, A, S. et Masrai, A. (2023). Second language productive knowledge of collocations: does knowledge of individual words matter?. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2):480-502. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000341>
- Sukying, A. (2023). The Role of Vocabulary Size and Depth in Predicting Postgraduate Students' Second Language Writing Performance. *Learn Journal: language education and acquisition research network*, 16(1), 575-603. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/index>
- Teng, M. F. (2023). Understanding incidental vocabulary learning in practice. *Asian Journal of English Language Teaching*, 32(1), 7-28.
- Viera, R. T. (2017). Vocabulary knowledge in the production of written texts: a case study on EFL language learners. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 30(3), 89-105.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52. <https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>

- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language, 20*(2), 232-245.
- Webb, S. (2013). Depth of vocabulary knowledge. Dans C.A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (1re éd., p. 1-8). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1002/9781405198431.wbeal1325>
- Webb, S. et Chang, A. C. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: how do frequency and distribution of occurrence affect learning?. *Language Teaching Research, 19*(6), 667-686. <https://doi.org/10.1177/1362168814559800>
- Webb, S., Uchihara, T. et Yanagisawa, A. (2023). How effective is second language incidental vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Teaching, 56*(2), 161-180. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000507>
- Webb, S., Yanagisawa, A. et Uchihara, T. (2020). How effective are intentional vocabulary-learning activities? A meta-analysis. *The Modern Language Journal, 104*(4), 715-738. <https://doi.org/10.1111/modl.12671>
- Zareva, A. et Wolter, B. (2012). The 'promise' of three methods of word association analysis to L2 lexical research. *Second Language Research, 28*(1), 41-67. <http://slr.sagepub.com/content/28/1/41>
- Zhang, L. et Annual, S. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: the case of secondary school students learning English in Singapore. *RELC Journal, 39* (1), 51-76. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/0033688208091140>
- Zuniga, M. et Simard, D. (2022). Exploring the intricate relationship between foreign language anxiety, attention and self-repairs during L2 speech production. *System, 105*, 102-732 <https://doi.org/10.1016/j.system.202>