

Université de Montréal

**L'enseignement centré sur la forme et l'apprentissage du
vocabulaire en français langue seconde**

Par

Farzin Gazerani

Faculté des sciences de l'éducation

Département de didactique

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de Philosophiæ doctor (Ph. D.) en didactique

Février 2017

© Farzin Gazerani, 2017

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse intitulée :

L'enseignement centré sur la forme et l'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde

Présentée par
Farzin Gazerani

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

M. Daniel Daigle

Président-rapporteur

Mme Ahlem Ammar

Directrice de recherche

Mme Isabelle Montésinos-Gelet

Codirectrice de recherche

Mme Marlise Horst

Membre du jury

Mme Ophélie Tremblay

Examinatrice externe

M. Michel Lepage

Représentant du doyen de la FESP

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, l'auteur s'est penché sur la question de l'apprentissage/enseignement du vocabulaire en français langue seconde (L2). Depuis plusieurs années, la recherche en L2 fait face à une question essentielle : celle de l'efficacité de différentes approches d'enseignement lexical afin de favoriser l'apprentissage des mots. Certains chercheurs (par ex. Krashen, 1982, 1989) considèrent que l'apprentissage du vocabulaire en L2, tout comme celui des aspects morphosyntaxiques, se produit uniquement de façon incidente pendant l'exposition aux différents échantillons de la langue (c.-à-d., l'intrant) et à travers des activités centrées sur le sens communicatif telles que la lecture de textes. D'autres (par ex. Laufer, 2005, 2006) préconisent une approche plus explicite de l'enseignement du vocabulaire, centrée sur les aspects formels des éléments lexicaux (*form-focused instruction*). Cette question n'a pas fait l'objet d'une recherche exhaustive, surtout en ce qui concerne les modalités de l'enseignement centré sur la forme (FFI) et le moment approprié (le FFI intégré vs le FFI isolé) pour le fournir, d'où l'importance de cette recherche.

Trois études expérimentales ont été effectuées afin d'examiner l'efficacité de différentes approches d'enseignement du vocabulaire en français. Quarante-deux apprenants de français L2 ont participé à deux études de cas multiples ($n = 9$ et $n = 10$) et à une étude quasi-expérimentale ($n = 23$). Les deux premières études ont servi de pilotes pour l'élaboration de la méthodologie de la troisième étude. L'intervention expérimentale (quatre périodes de 45 minutes chacune) ciblant 36 mots a été réalisée à travers trois conditions expérimentales (FFI intégré, FFI isolé et répétition) et une condition de contrôle (apprentissage incident via la lecture). Chacun des participants a bénéficié de toutes les conditions. En d'autres termes, parmi les mots ciblés,

certains devaient être appris incidemment, certains à travers une exposition répétée et certains ont été enseignés par le FFI intégré et le FFI isolé. Des tâches lexicales ont été administrées avant et deux fois après l'intervention. Les résultats indiquent les avantages du FFI en comparaison avec l'apprentissage incident et la répétition sans aucune différence significative entre le FFI isolé et le FFI intégré. La conclusion de cette thèse met l'accent sur l'importance du FFI afin d'améliorer l'apprentissage du vocabulaire, tout en précisant le caractère indispensable des activités de récupération pour diminuer la perte de l'apprentissage produit.

Mots clés: Enseignement/apprentissage du vocabulaire – Français langue seconde – Apprenants adultes – Approches d'enseignement centrées sur les aspects formels de langue – Approche intégrée de l'enseignement du vocabulaire – Approche isolée de l'enseignement du vocabulaire – Apprentissage incident – Lecture de textes – Répétition – Connaissances réceptives et connaissances productives.

ABSTRACT

In this thesis, the author examined the question of vocabulary learning/teaching in French as a second language (L2). L2 research has been interested in the effects of different approaches of lexical instruction on vocabulary learning. Some researchers (e.g. Krashen, 1982, 1989) contend that L2 learning, vocabulary and morphosyntax, occurs incidentally through the exposure to comprehensible input and through meaning-based activities such as reading. Others (e.g. Laufer, 2005, 2006) advocate a more explicit approach to vocabulary teaching, focused on the form of lexical elements. The effects of lexical form-focused instruction (FFI) have not been thoroughly investigated, particularly its different modalities and timing (integrated FFI vs isolated FFI), hence the relevance of this research.

Three experimental studies were conducted to examine the effectiveness of different vocabulary teaching approaches in French as an L2. Forty-two L2 French learners participated in two multiple case studies ($n = 9$ and $n = 10$) and a quasi-experimental study ($n = 23$). Among other things, the first two studies were designed to serve as pilots for the methodological design of the third study. The experimental intervention (four periods of 45 minutes each) targeting 36 words was carried out through three experimental conditions (integrated FFI, isolated FFI and repetition) and a control condition (incidental learning through reading). Each participant benefited from all the conditions. In other words, among the targeted words, some had to be learned incidentally, some through repeated exposure and some were taught by the integrated FFI and the isolated FFI. Lexical tasks were administered before intervention started and twice after it ended (immediate posttest and delayed posttest). Results indicate the advantages of FFI compared to incidental learning and repetition. However, there is no significant differences

between the isolated FFI and the integrated FFI. The conclusion of this thesis emphasizes the importance of FFI in order to improve the vocabulary learning, while specifying the necessity of the retrieval activities to reduce learning loss.

Keywords : Vocabulary teaching/learning - French as a second language – Form-focused instruction – Integrated approach – Isolated approach – Incidental learning – Reading – Repetition – Receptive and productive knowledge.

Table des Matières

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT.....	IV
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTES DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES	XI
REMERCIEMENTS	XIII
PROBLÉMATIQUE	1
1.1. Introduction.....	2
1.2. Contexte pratique.....	5
1.3. Contexte théorique et scientifique	7
1.3.1. Importance du vocabulaire à l'oral et à l'écrit	7
1.3.2. Apprentissage du vocabulaire	11
1.3.2.1. Apprentissage incident.....	11
1.3.2.2. Approches centrées sur la forme.....	15
1.3.3. Synthèse	21
1.4. Objectif général de la recherche	22
CADRE CONCEPTUEL	23
2.1. Connaissance du vocabulaire.....	24
2.1.1. Définitions et aspects de connaissance lexicale	24
2.1.2. Connaissances réceptives et productives du vocabulaire	29
2.1.3. Synthèse	35
2.2. Développement du vocabulaire.....	35
2.2.1. Lexique mental.....	36
2.2.2. Connaissances contribuant au développement du vocabulaire	39
2.2.2.1. Connaissances sémantiques et conceptuelles	39
2.2.2.2. Connaissances syntaxiques.....	41
2.2.2.3. Connaissances morphologiques.....	42
2.2.2.4. Connaissances phonologiques	46
2.2.2.5. Connaissances orthographiques.....	48
2.2.2.6. Usage des stratégies.....	50
2.2.3. Synthèse	51
2.3. Vocabulaire et lecture	52
2.3.1. Compréhension en lecture	53
2.3.1.1. Modèle interactif de compréhension	53
2.3.1.2. Théorie de la vision simple de la lecture	55
2.3.2. Relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture	57
2.3.3. Synthèse	58
2.4. Apprentissage incident et intentionnel du vocabulaire	59
2.4.1. Recherche sur l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture.....	60
2.4.2. Synthèse	69
2.5. Approches centrées sur la forme	70
2.5.1. FFI intégré et FFI isolé.....	73
2.5.2. Recherche empirique sur les croyances à propos du FFI intégré et du FFI isolé.....	78

2.5.3. Recherche empirique sur la comparaison des effets du FFI intégré et du FFI isolé en morphosyntaxe	79
2.5.4. Recherche comparant l'efficacité du FFI intégré avec celle de l'apprentissage à travers la lecture dans le domaine du vocabulaire	80
2.5.5. Recherche comparant l'efficacité du FFI isolé avec celle de l'apprentissage incident dans le domaine du vocabulaire.....	85
2.5.6. Recherche comparant l'efficacité du FFI intégré avec celle du FFI isolé dans le domaine du vocabulaire	89
2.5.7. Synthèse	94
2.6. Facteurs ayant des incidences sur l'apprentissage du vocabulaire.	95
2.6.1. Charge d'implication et engagement.....	96
2.6.2. Répétition	99
2.6.3. Difficultés liées à l'apprentissage des mots	101
2.6.4. Différences individuelles.....	102
2.6.5. Synthèse	105
2.7. Évaluation des connaissances lexicales	105
2.7.1. Considérations générales dans la création des mesures d'évaluation lexicale.....	106
2.7.2. Formats de test pour mesurer la connaissance forme-signification	108
2.7.3. Synthèse	112
2.8. Synthèse et questions spécifiques de la recherche.....	113
2.8.1. Questions spécifiques de la recherche.....	115
2.8.2. Hypothèses scientifiques	116
MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES RÉSULTATS	117
3.1. Introduction	118
3.2. Étude 1	119
3.2.1 Méthodologie	119
3.2.1.1 Participants	119
3.2.1.2. Matériel et vocabulaire cible	120
3.2.1.3. Intervention expérimentale	121
3.2.1.4. Instruments d'évaluation	122
3.2.1.5. Procédure	123
3.2.1.6. Analyse des données.....	125
3.2.2. Résultats	126
3.2.2.1. FFI et apprentissage du vocabulaire	126
3.2.2.2. Résultats de l'entrevue.....	131
3.2.2.3. Ordre d'administration des tâches	131
3.2.2.4. Effets de l'apprentissage récent.....	133
3.3. Étude 2	136
3.3.1 Méthodologie	136
3.3.1.1. Participants	136
3.3.1.2. Matériel et vocabulaire cible	137
3.3.1.3. Intervention expérimentale	138
3.3.1.4. Instruments d'évaluation	138
3.3.1.5. Procédure	141
3.3.1.6. Analyse des données.....	142
3.3.2. Résultats.	143
3.3.2.1. FFI et apprentissage du vocabulaire	144
3.4. Étude 3	148
3.4.1 Méthodologie	148
3.4.1.1. Participants	148
3.4.1.2. Matériel et vocabulaire cible	149

3.4.1.3. Intervention expérimentale	150
3.4.1.4. Instruments d'évaluation	150
3.4.1.5. Procédure	152
3.4.1.6. Contrôle des biais méthodologiques	153
3.4.1.7. Analyse des données	155
3.4.2. Résultats	157
3.4.2.1. FFI vs apprentissage incident	157
3.4.2.2. Efficacité de chacune des quatre conditions de l'étude : résultats réceptifs	159
3.4.2.3. Efficacité de chacune des quatre conditions de l'étude : résultats productifs	165
3.4.2.4. Résultats concernant les performances par classe	170
DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE	173
4.1. Discussion.....	174
4.1.1. Question spécifique 1 concernant les effets de la lecture sur l'apprentissage incident du vocabulaire	174
4.1.2. Question spécifique 2 concernant les effets de la répétition sur l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture	177
4.1.3. Question spécifique 3 concernant les effets du FFI isolé et intégré sur l'apprentissage du vocabulaire	180
4.1.4. Retombées pédagogiques	190
4.2. Conclusion et recherche future	194
BIBLIOGRAPHIE.....	198
ANNEXES	225
Annexe 1.....	226
Annexe 2 :	227
Annexe 3 :	231
Annexe 4:	233
Annexe 5 :	234
Annexe 6 :	250
Annexe 7 :	251
Annexe 8 :	252

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : l'exemple du vlt version productive, laufer et nation (1999).....	110
Figure 2 : vks de wesche & paribakht (1996).....	111
Figure 3 : la revue de la recherche	113
Figure 4 : le déroulement de l'intervention expérimentale 1	125
Figure 5 : le gain réceptif pour les conditions de l'intervention	128
Figure 6 : le gain productif pour les conditions de l'intervention	130
Figure 7 : l'exemple d'item de l'outil d'évaluation et les consignes	139
Figure 8 : le déroulement de l'intervention expérimentale 2	142
Figure 9 : le gain réceptif pour les conditions de l'intervention	145
Figure 10 : le gain productif pour les conditions de l'intervention	147
Figure 11 : l'exemple de phrase à compléter par le vocabulaire cible.....	151
Figure 12 : le déroulement de l'intervention expérimentale 3.....	153
Figure 13 : les moyennes des scores réceptifs des conditions.....	162
Figure 14 : les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé.....	164
Figure 15 : les moyennes des scores productifs des conditions.....	167
Figure 16 : les moyennes des scores productifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé.....	169

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	les aspects de connaissances des mots (adapté et traduit de nation, 2001)	28
Tableau 2	la recherche comparant les connaissances lexicales réceptives et productives	33
Tableau 3	les études sur l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture extensive	65
Tableau 4	les études avec des preuves empiriques de l'efficacité de FFI intégré	84
Tableau 5	les tâches et leur charge d'implication	97
Tableau 6	les gains lexicaux réceptifs et productifs des quatre conditions (%)	127
Tableau 7	les moyennes de scores des tâches réceptives et productives (%)	133
Tableau 8	les gains concernant des tâches réceptives et productives pour chaque série de mots, toutes conditions combinées (%)	135
Tableau 9	les gains lexicaux réceptifs et productifs des trois conditions (%)	144
Tableau 10	les gains lexicaux réceptifs et productifs des conditions FFI et incidente (%)	158
Tableau 11	les gains lexicaux réceptifs des quatre conditions (%)	160
Tableau 12	les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé (%)	161
Tableau 13	les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé	163
Tableau 14	les gains lexicaux productifs des quatre conditions (%)	165
Tableau 15	les moyennes des scores productifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé (%)	166
Tableau 16	les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé	168
Tableau 17	les scores réceptifs et productifs des quatre conditions, la classe 1 (n = 8)	170
Tableau 18	les scores réceptifs et productifs des quatre conditions, la classe 2 (n = 8)	171
Tableau 19	les scores réceptifs et productifs des quatre conditions, la classe 3 (n = 7)	171

LISTES DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES

ACT	<i>Adaptive Control of Thought</i>
C	La compréhension orale
CM	Le format de test à choix multiple
FFI	<i>Form-focused instruction</i> (l'enseignement centré sur la forme)
Fond	<i>Focus on form</i> (l'enseignement centré sur la forme)
Fonds	<i>Focus on forms</i> (l'enseignement centré sur les formes)
KET	<i>Cambridge English Key</i>
L	La compréhension en lecture
L2	Langue seconde
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
R	La reconnaissance des mots
TOEFL	<i>Test of English as a Foreign Language</i> (le test de l'anglais langue étrangère)
VKS	<i>The Vocabulary Knowledge Scale</i> (l'échelle des connaissances lexicales)
VLT	<i>Vocabulary Levels Tests</i> (les tests de niveaux de vocabulaire)

À Nahal et à Niki, véritables passions de ma vie

REMERCIEMENTS

- Je remercie de tout cœur ma directrice de recherche, Mme Ahlem Ammar, de m'avoir accepté, dirigé, encadré, encouragé et soutenu pendant les cinq dernières années avec un dévouement et un professionnalisme hors pair.
- Je remercie également ma codirectrice de recherche, Mme Isabelle Montésinos-Gelet, pour sa minutie inégalée et ses commentaires judicieux.
- Je remercie Mme Marlise Horst de m'avoir accepté généreusement dans son cours de vocabulaire et de m'avoir prodigué des conseils inestimables qui m'ont permis de réaliser cette recherche.
- Je remercie également Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) d'avoir financé mon doctorat.
- Je remercie M. Daniel Daigle de sa disponibilité et surtout de m'avoir fourni des commentaires pertinents sur mon travail.
- Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce projet telles que les enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe, la direction des établissements et tous les participants.
- Je remercie également ma famille en Iran qui m'a toujours encouragé et soutenu pendant mes études doctorales.
- Finalement, mes plus chaleureux remerciements vont aux amours de ma vie, mon épouse Nahal et ma fille Niki, sans lesquelles je n'aurais jamais eu ni la force ni la passion pour mener à bien mon doctorat.

PROBLÉMATIQUE

1.1. Introduction

La didactique des langues secondes (L2) a toujours besoin des fondements théoriques et empiriques afin de bonifier les approches d'enseignement. Cependant, jusqu'aux années 80, la recherche dans le domaine du vocabulaire n'a pas profité d'une grande ferveur et elle a été considérée très souvent comme un domaine marginal. French (1983) (citée dans Amiryousefi & Kassaian, 2010), résumant l'état de la recherche dans les années 80, mentionne trois raisons principales pour cette négligence envers l'enseignement du vocabulaire. Tout d'abord, les concepteurs de programmes de formation des enseignants considèrent souvent que c'est la grammaire qui doit bénéficier d'une attention particulière pendant l'enseignement. Deuxièmement, des spécialistes en méthodologie de la recherche croient que l'apprentissage d'un grand nombre de mots avant celui des règles de base de la grammaire peut se solder par un manque de précision langagière. Finalement, les conseillers d'enseignement sont d'avis que la signification des mots peut être apprise à travers la pratique et que l'enseignement du vocabulaire n'a pas de place en classe de langue.

Cette situation pourrait être également observée à travers les méthodes d'enseignement des langues secondes. Au cours du 20^e siècle, les grandes méthodes d'enseignement de langue n'ont pas proposé de programme précis visant l'apprentissage du vocabulaire. La méthode audio-orale privilégiait un vocabulaire simple et familier et les nouveaux mots étaient rationnés et ajoutés au besoin (Schmitt, 2000). Selon Coady (1993), l'exposition à la langue était considérée comme un moyen efficace du développement du vocabulaire. La méthode audio-orale priorisait l'apprentissage des structures de la langue. Dans l'approche communicative, le vocabulaire n'a bénéficié que d'un statut secondaire en apprentissage des langues secondes et la maîtrise des

fonctions de la langue et des compétences communicatives ont été prioritaires au détriment de l'apprentissage du vocabulaire et des aspects formels de la langue (Schmitt, 2000). L'approche communicative n'a pas donné de consignes précises concernant l'enseignement du vocabulaire et considérait que le vocabulaire pouvait s'apprendre automatiquement en situation de communication (Coady, 1993; Schmitt, 2000).

Ce constat résume la situation de l'enseignement du vocabulaire durant la plus grande partie du 20^e siècle. Pourtant, au début des années 80, les chercheurs ont commencé à s'intéresser véritablement aux mécanismes de l'apprentissage du vocabulaire. Tout en apportant de nombreuses clarifications à propos des enjeux, des difficultés et de l'importance de l'enseignement du vocabulaire au cours des 30 dernières années, la recherche s'interroge sur des approches qui pourraient bonifier l'apprentissage des mots (Nation, 2001). Certains considèrent que l'apprentissage du vocabulaire se produit de façon incidente pendant l'exposition à la langue et à travers des activités centrées sur le sens (par ex. Krashen, 1989). Cependant, les gains lexicaux obtenus de l'apprentissage incident, par exemple, durant la lecture de textes, sont limités et temporaires (par ex. Nation, 2001; Schmitt, 2000). D'autres chercheurs préconisent alors une approche directe de l'enseignement du vocabulaire, axée sur la prise en compte des propriétés formelles des éléments lexicaux (par ex. Laufer, 2005). Dans cette perspective, différentes analyses de la recherche (Nation, 2001; Schmitt, 2000) en didactique du vocabulaire reconnaissent que tout le vocabulaire ne peut pas faire l'objet d'un enseignement direct. Laufer (2005) précise qu'il faut combiner la lecture avec des activités favorisant le traitement explicite du nouveau vocabulaire, mais cette hypothèse n'a pas été empiriquement testée et validée. Selon Read (2004), la question fondamentale concerne effectivement la mesure dans laquelle les apprenants peuvent acquérir des connaissances

lexicales de façon incidente plutôt que par une approche visant à améliorer leurs connaissances du vocabulaire.

Ce travail vise alors à étudier l'impact de la lecture de textes sur l'apprentissage du vocabulaire et l'effet que les activités centrées sur les aspects formels de la langue durant la lecture peuvent avoir sur l'apprentissage du vocabulaire. Dans cette lignée, la première partie de cette étude est consacrée aux contextes pratique, scientifique et théorique dans lesquels se situe la présente recherche. S'ensuivent la description des concepts importants dans le domaine du vocabulaire, le développement du vocabulaire et la relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture. Nous décrivons également l'apprentissage incident et la recherche examinant cet apprentissage. Par la suite, les fondements théoriques et empiriques de l'enseignement centré sur la forme sont présentés et les modalités de cet enseignement ainsi que les effets de cet enseignement sur l'apprentissage du vocabulaire sont analysés. L'impact des facteurs médiateurs, tels que la répétition des mots ou les différences individuelles sur l'apprentissage du vocabulaire est également examiné. Le cadre conceptuel se termine par la description des mesures courantes d'évaluation des connaissances lexicales. Dans la partie intitulée « Méthodologie et analyse des résultats », le déroulement des trois études réalisées ainsi que les résultats obtenus sont présentés. Par la suite, les résultats des études sont synthétisés et interprétés dans le dernier chapitre de ce travail.

Nous commençons à présent, notre problématique avec la présentation du contexte pratique dans lequel s'inscrit cette étude, à savoir l'enseignement du français L2 au Québec.

1.2. Contexte pratique

Au Québec, l'enseignement du français L2 a une place importante dans l'intégration des personnes immigrées à l'école, à la société et au marché du travail. Selon le rapport annuel du Ministère de l'Immigration du Québec (2011b), chaque année environ 50 000 immigrants sont admis au Québec. En 2010-2011, 27 965 personnes immigrantes ont participé aux cours de français du Ministère de l'Immigration, à temps complet, à temps partiel et en ligne, ce qui représente une hausse de 53,2 % par rapport à 2007-2008 (MICC, 2011b).

Le programme de francisation, dispensé notamment par le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) et le Ministère de l'Éducation, vise à fournir une formation adéquate et adaptée aux personnes adultes immigrées. L'on pourrait lire dans le *programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* :

La personne adulte immigrante fait face à une double nécessité. Elle doit acquérir le plus rapidement possible les bases linguistiques qui lui permettront d'avoir accès en français aux services essentiels, de communiquer avec les membres de la société québécoise et de s'épanouir dans une langue qui n'est pas la sienne. Elle doit aussi s'intégrer économiquement et socioculturellement en découvrant les valeurs communes propres à cette société. (MICC, 2011a, p.5)

Le Programme-cadre a pour objectif d'harmoniser le contenu des cours de français offerts aux immigrants par les établissements d'enseignement mandataires du MICC, de même que par les commissions scolaires qui, elles, relèvent du Ministère de l'Éducation et établit la norme commune au Québec pour l'enseignement du français aux immigrants adultes scolarisés (MICC, 2011a). Ce programme propose un langage pédagogique commun pour

l'enseignement, tout en précisant les connaissances nécessaires à chaque niveau de compétence en français et les composantes du programme de l'enseignement dérivant de la compétence langagière (MICC, 2011a). Le programme-cadre de l'enseignement du français comporte trois composantes découlant de la compétence langagière (MICC, 2011a, p.8) :

- 1) Communiquer en situation : cette composante concerne la dimension fonctionnelle de la compétence langagière.
- 2) Structurer un message ou dégager les idées et l'organisation d'un message : cette composante met l'accent sur la dimension textuelle des compétences de production orale et écrite et de compréhension orale et écrite.
- 3) Utiliser le lexique et la grammaire en situation ou reconnaître le lexique et la grammaire en situation. Cette composante considère la dimension lexicale et grammaticale comme une compétence transversale qui sert à la compétence langagière.

Ce programme, comme en atteste l'énoncé suivant, aborde l'enseignement de la langue française au moyen de l'approche communicative :

L'apprentissage de la langue se fait par la communication avec les autres. En cela, la langue est considérée comme un outil d'interaction sociale. La connaissance des règles est ainsi subordonnée aux besoins langagiers de l'élève en situation de communication. (MICC, 2011a, p.8)

Or, comme déjà constaté dans la partie précédente, l'approche communicative attribue une place secondaire à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire et en conséquence, le vocabulaire est associé directement aux situations de communication et n'est pas une priorité. Et même si la 3^e composante du programme-cadre met l'accent sur l'importance du vocabulaire,

l'approche de l'enseignement préconisé ne pourrait pas garantir l'apprentissage du vocabulaire nécessaire à l'intégration des immigrants au marché du travail ou aux études.

Le constat de la situation de l'enseignement du vocabulaire dans les cours de français au Québec nous mène à expliciter la question générale de la recherche à savoir si un enseignement plus direct dans lequel l'attention de l'apprenant est attirée au vocabulaire pourrait bonifier l'apprentissage des mots en français L2. Afin de bien comprendre les fondements théoriques de la question, la partie suivante vise à en clarifier le contexte théorique et scientifique.

1.3. Contexte théorique et scientifique

Dans le but de clarifier le contexte théorique et scientifique de notre recherche, nous présentons dans cette partie, l'importance des connaissances lexicales dans l'usage de la langue à l'écrit et à l'oral. Les fondements théoriques de l'apprentissage incident du vocabulaire et les limites de cet apprentissage sont également discutés et à la fin, les approches d'enseignement centrées sur la forme et leurs fondements théoriques sont abordées.

1.3.1. Importance du vocabulaire à l'oral et à l'écrit

Pourquoi doit-on s'intéresser au vocabulaire dans l'enseignement de la L2 ? Quelle place occupe le vocabulaire dans la compréhension et la production de la L2 ?

La connaissance des mots est la clé de compréhension et de production de la langue (Laufer, 1997). Les mots sont au centre des connaissances linguistiques, car la communication d'un message exige avant tout la combinaison des mots pour construire des phrases (Polguère, 2003). Sans les mots, la communication ne peut se produire de façon significative (McCarthy, 1990).

Selon Schmitt, Jiang et Grabe (2011), il existe une relation linéaire entre le pourcentage des mots connus dans un texte écrit ou oral et la compréhension générale du message du texte. L'apprenant a besoin d'un grand nombre de mots pour atteindre le seuil de la compréhension, car sans la connaissance d'un nombre nécessaire de mots, la compréhension à l'oral et à l'écrit sera affectée (Schmitt, Cobb, Horst & Schmitt, 2017). Dans la présente partie de cette recherche, une analyse du vocabulaire nécessaire à la compréhension orale et écrite est présentée.

La connaissance lexicale joue un rôle primordial dans la compréhension orale (Nation, 2006; Van Zeeland & Schmitt, 2012). Les résultats de la recherche de Van Zeeland et Schmitt (2012) portant sur la corrélation entre la connaissance lexicale et la compréhension orale montrent que la connaissance de 95% des mots d'un texte oral est requise pour une compréhension adéquate du texte. Ce pourcentage équivaut à la connaissance de 2000 à 3000 familles de mots les plus fréquentes¹. De plus, pour avoir une compréhension optimale d'un texte oral, la connaissance de 98% des mots du texte est indispensable. Stæhr (2009) a également rapporté une corrélation significative entre la connaissance lexicale des apprenants et leur compréhension à l'oral. Les résultats de sa recherche montrent qu'il faut connaître 94% de mots dans le texte pour avoir un score de 59% dans un test de compréhension, un pourcentage qui est équivalent à 3000 familles de mots. Par ailleurs, pour avoir un score de 73% dans un test de compréhension, la connaissance de 98% des mots est requise, c'est-à-dire la connaissance d'au moins 5000 familles de mots. Nation (2006), en se basant sur les résultats de sa recherche, affirme que la connaissance de 6000 à 7000 familles de mots en anglais est requise pour avoir une couverture

¹ La recherche sur le pourcentage des mots nécessaire à la compréhension en lecture a étudié l'anglais comme L2.

lexicale de 98% des textes oraux et par conséquent, une compréhension optimale de ces derniers. En comparant les résultats de ces études, il s'avère que la connaissance du vocabulaire est un facteur primordial dans la compréhension orale.

De plus, il faut signaler que la production orale est aussi influencée par les connaissances lexicales. La connaissance lexicale joue également un rôle important dans la fluidité de production des apprenants à l'oral. Hilton (2008) a trouvé que les problèmes liés à la récupération des éléments lexicaux dans la mémoire comptent pour 78% des pauses et des hésitations des apprenants au moment de la production orale.

L'importance de la connaissance lexicale dans la compréhension orale ne fait aucun doute, mais selon Nation (2001), à l'oral, le nombre des mots exigés est plus petit qu'à l'écrit, car à l'écrit, le choix du vocabulaire est influencé fortement par le degré de formalité et la nature des sujets traités. Ce constat met en évidence l'importance du vocabulaire dans la compréhension à l'écrit.

La compréhension à l'écrit¹ est influencée de façon considérable par la connaissance des mots du texte (Laufer, 1992; Nation, 2001, 2006; Schmitt, Jiang & Grabe, 2011). Les résultats de plusieurs études (Hu & Nation, 2000; Laufer, 1992; Qian, 1999, 2002; Schmitt, Jiang & Grabe, 2011) montrent qu'il existe une forte corrélation entre la connaissance du vocabulaire et la performance en lecture.

Hu et Nation (2000) ont examiné la compréhension de textes de fiction avec les apprenants de l'anglais L2 ayant différentes langues maternelles (L1) à quatre niveaux de connaissance du

¹ Nous revenons sur les facteurs déterminants de la compréhension en lecture, y compris le vocabulaire, dans le cadre conceptuel.

vocabulaire, à savoir la connaissance de 80%, 90%, 95% et 100% des mots du texte. Les résultats indiquent qu'avec la connaissance de 80% des mots du texte, aucun participant n'a une compréhension adéquate du texte. Avec une connaissance lexicale de 90% des mots du texte, seulement quelques participants atteignent une bonne compréhension. Même avec une couverture lexicale de 95%, la plupart des participants n'ont pas de compréhension adéquate. Les chercheurs concluent alors qu'une connaissance de 98% à 99% des mots d'un texte est nécessaire pour atteindre une compréhension adéquate en lecture de textes de fiction. Ce pourcentage exige la connaissance de 8000 à 9000 familles de mots en anglais. Les résultats de l'étude de Laufer et Ravenhorst-Kalovski (2010) vont dans le même sens. Ils confirment que le seuil minimal de couverture lexicale est de 95% (4000-5000 familles de mots) pour une bonne compréhension en lecture alors que le niveau de 98% (8000 familles de mots) de connaissances lexicales est jugé optimal.

Les résultats de la recherche indiquent l'importance du vocabulaire pour avoir une bonne compréhension à l'oral et à l'écrit (Schmitt & al., 2017). Mais, connaître ce nombre élevé de mots constitue tout un défi, non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants et les concepteurs de matériels didactiques. Depuis des années, la recherche s'est penchée sur la question de l'acquisition du vocabulaire afin de proposer de meilleures approches de l'enseignement du vocabulaire. Pourtant, le débat est loin d'être terminé. Dans la prochaine partie, il est question de l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture et de l'apprentissage intentionnel du vocabulaire.

1.3.2. Apprentissage du vocabulaire

Dans une perspective théorique de l'apprentissage de la L2, deux visions s'opposent. Selon Hulstijn (2008), dans la première vision, l'apprentissage de la langue signifie des mois et des années d'apprentissage intentionnel impliquant l'effort délibéré de mémoriser des mots. De l'autre côté et dans la deuxième vision, il faut diminuer la charge de l'apprentissage intentionnel en impliquant des apprenants dans des activités communicatives telles que la lecture et l'écoute durant lesquelles l'attention de l'apprenant est portée sur le sens du texte plutôt que sur la forme des éléments de la langue. Ce type d'activité favorise un apprentissage incident des mots et des structures de la langue. En effet, l'objectif principal de l'apprenant durant ce type d'activité est de véhiculer ou de comprendre un contenu (Schmidt, 1994). Alors, l'apprentissage incident peut être défini comme l'acquisition du vocabulaire à travers le contexte sans l'intention de l'apprenant de le faire (Barcroft, 2015). L'apprentissage incident est prôné dans les méthodes d'enseignement de la langue, parce qu'il est compatible avec l'approche communicative, adoptée dans les classes de L2. Dans la partie qui suit, nous allons nous intéresser au processus de l'apprentissage incident et aux limites de cet apprentissage.

1.3.2.1. Apprentissage incident.

L'apprentissage incident des mots à travers la lecture extensive des textes a suscité un débat central dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire et l'on constate des opinions en faveur ou au détriment de ce type d'apprentissage. Cette lecture qui a pour but ultime la compréhension du sens, a également pour but d'améliorer la fluidité et la qualité de l'usage de la langue et implique la lecture de grandes quantités de textes d'un niveau approprié (Nation, 2001).

En L2, plusieurs chercheurs (par ex. Pigada & Schmitt, 2006) considèrent que la lecture extensive est un dispositif efficace d'apprentissage du vocabulaire. Thornbury (2002) estime que cette lecture permet à l'apprenant d'examiner les mots dans de différents contextes d'utilisation en le rendant de plus en plus autonome. Nation (2001, 2015) postule que la lecture extensive est un facteur majeur de réussite en L2 et présente deux arguments en sa faveur. Premièrement cette lecture est plutôt une activité individuelle en dehors du programme d'enseignement, ce qui favorise une flexibilité de l'apprentissage et procure l'opportunité d'apprendre en dehors de la salle de classe. Deuxièmement, elle permet aux apprenants de choisir des textes dans leur champ d'intérêt, ce qui augmente la motivation. Huckin et Coady (1999) estiment que, d'un point de vue pédagogique, cette lecture est efficace étant donné qu'il y a une simultanéité entre l'acquisition du vocabulaire et l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, comme le signalent Coady (1997), Nation et Coady (1988) et Pigada et Schmitt (2006), la lecture extensive augmente le vocabulaire visuel. Par conséquent, la lecture extensive résulte en un apprentissage substantiel du vocabulaire, ce qui semble difficile avec l'enseignement direct à cause du temps limité dans les salles de classe (Pigada & Schmitt, 2006).

Krashen (1989) croit que l'unique façon d'acquérir les mots est à travers l'exposition à l'intrant de la langue. Dans cette revue exhaustive de la recherche, il avance que l'acquisition du vocabulaire de façon incidente se fait par le biais de la lecture qui fournit l'intrant suffisant et compréhensible conduisant naturellement à l'acquisition. D'ailleurs, l'hypothèse de l'intrant compréhensible est au cœur du modèle du moniteur de Krashen. Selon cette hypothèse, l'on apprend la langue d'une seule manière: comprendre des messages de la L2 véhiculé à travers un intrant compréhensible qui est légèrement au-delà de l'interlangue (niveau de connaissance de la langue) de l'apprenant. L'exposition à l'intrant riche et compréhensible permet une

acquisition inconsciente, surtout quand la communication est centrée sur le sens plutôt que sur la forme (Krashen ,1982, 1989).

La recherche ayant étudié les effets de la lecture extensive sur l'apprentissage du vocabulaire rapporte des preuves des bienfaits de la lecture. Horst, Cobb et Meara. (1998), Horst et Meara, (1999) ont trouvé une augmentation du vocabulaire à travers la lecture extensive. Ce même patron de résultats a également été rapporté par Cho et Krashen (1994), Day, Omura et Hiramatsu (1991), Dupuy et Krashen (1993), Horst (2000), Rott (1999), Pigada et Schmitt (2006).

L'hypothèse de l'intrant de Krashen (1989) soutient que l'acquisition ne se produit que lorsque l'attention de l'apprenant est portée sur le sens global du texte. Pourtant, comme l'indiquent Huckin et Coady (1999) de nombreux théoriciens tels que N. Ellis (1995) et Robinson (1995) soutiennent que l'apprentissage du vocabulaire exige une attention à la fois au sens et à la forme. L'exposition à l'intrant centrée sur le sens, comme pendant la lecture, permet à l'apprenant de développer ses habiletés en compréhension, sans toutefois résoudre d'éventuelles difficultés avec la prononciation et les aspects morphologiques et syntaxiques de la L2 (Harely & Swain, 1984; Lyster, 1987). Sans nier les effets positifs de la lecture, les chercheurs estiment qu'elle n'est pas suffisante pour l'apprentissage du vocabulaire.

Raptis (1997) estime qu'il n'y a pas assez de preuves empiriques qui corroborent l'impact de l'apprentissage incident du vocabulaire. En effet, l'apprentissage incident à travers la lecture est un processus lent, imprévisible et propice aux erreurs (Hulstijn, 2008; Laufer, 2005; Nation, 2001; Paribakht & Wesche, 1997; Raptis, 1997). Il conduit, par ailleurs, à un gain limité du vocabulaire et son effet varie considérablement d'un apprenant à un autre (Bensoussan &

Laufer, 1984; Laufer, 2005; Paribakht & Wesche, 1999; Parry, 1993). Dans le même ordre d'idées, Huckin et Coady (1999) et Pigada et Schmitt (2006) estiment que la lecture pour le sens ne conduit pas automatiquement à l'acquisition du vocabulaire. L'un des risques de l'apprentissage à partir de la lecture se trouve dans la richesse de l'information procurée par le texte, se soldant par un manque d'attention de l'apprenant aux mots individuels pour comprendre le sens général du texte (Mondria & Wit-de Boer, 1991; Nation et Coady, 1988; Pigada & Schmitt, 2006; Zahar, Cobb & Spada, 2001). L'absence de l'effort nécessaire de la part de l'apprenant pour deviner la signification d'un nouveau mot est, en conséquence, l'une des limites de l'apprentissage incident (Pigada & Schmitt, 2006).

Un autre facteur de l'apprentissage incident des mots pendant la lecture se trouve dans le contexte. Le niveau lexical des textes doit être adapté à la connaissance des apprenants (Nation, 2015). Selon Huckin, Haynes et Coady (1993), plusieurs facteurs déterminent la réussite d'une bonne inférence de la signification à partir du contexte. En fait, le contexte doit être assez riche pour fournir les indices appropriés et la position de ces derniers est d'une grande importance, car le lecteur utilise mieux les indices proches du mot inconnu que les indices se trouvant plus loin (Grabe, 2009). Dans les textes authentiques qui n'ont pas de but pédagogique et qui sont destinés à véhiculer des idées, les informations contextuelles sont souvent peu fiables (Beck, McKeown & Mc Caslin, 1983). Par ailleurs, Cobb (2007), qui se base sur une analyse de corpus des textes en anglais, stipule qu'il est presque improbable pour un apprenant d'être exposé suffisamment au vocabulaire moins fréquent (au-delà des 2000 familles de mots les plus fréquentes) pendant une lecture de textes normaux pour que ce vocabulaire soit appris. De plus, comme le signale Coady (1997) l'inférence de la signification ne semble pas très efficace pour comprendre les unités lexicales composées de plusieurs mots (par ex. locutions, proverbes,

expressions métaphoriques). Par conséquent, les contraintes du contexte peuvent causer une inférence incorrecte de la signification des mots inconnus (Sökmen, 1997).

Les résultats de la recherche qui démontrent l'insuffisance de l'intrant compréhensible ont suscité différents arguments préconisant le recours aux approches centrées sur les propriétés formelles des éléments de langue en conjonction avec des activités basées sur le sens communicatif. Le terme de la forme comprend les fonctions qui sont accomplies par une forme linguistique (Laufer, 2005). Par exemple, dans le verbe « *parlais* », la prise en compte de la terminaison « *ais* » indique la compréhension du fait que l'action du verbe a lieu dans le passé. L'attention à la forme du vocabulaire peut être définie comme étant la prise en compte des propriétés et des fonctions de chaque mot (par ex. la signification, la forme, ses collocations, son registre, sa partie du discours). Dans la prochaine partie de cette recherche, cet argument est développé de façon détaillée.

1.3.2.2. Approches centrées sur la forme

L'attention de l'apprenant à la forme est une variable cruciale dans l'apprentissage de la L2 (Schmidt, 1993). Schmidt (1993) fait remarquer qu'au moins un certain degré d'attention est nécessaire pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. L'on pourrait constater l'importance de l'attention à travers deux hypothèses de l'acquisition de la L2, à savoir l'hypothèse de la prise en compte et celle du traitement de l'intrant.

Dans son hypothèse de la prise en compte, Schmidt (1994, 1995) affirme que ce que l'apprenant remarque dans l'intrant devient disponible pour l'analyse et le stockage dans la mémoire à long terme. Cette prise en compte est une condition indispensable à l'acquisition. Il y a deux formes

de prise en compte: remarquer les formes de la langue cible dans l'intrant et remarquer l'écart entre l'interlangue et la L2 (Schmidt, 1994, 1995). Pulido (2007) considère que la première phase de l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture est la prise en compte de l'écart entre ses connaissances lexicales et celle de la forme lexicale rencontrée dans le texte. Afin de favoriser la prise en compte du nouveau vocabulaire, l'on pourrait le rendre saillant. Il existe plusieurs mesures pour augmenter la saillance du vocabulaire comme le fait de le souligner à l'écrit ou de le prononcer par une intonation spécifique ou augmenter sa fréquence à l'oral. Plus une forme est saillante, plus elle a la chance d'être remarquée (DeKeyser, 2005; Skehan, 1998).

Alors, l'hypothèse de la prise en compte, principalement évoquée en lien avec les aspects morphosyntaxiques de la langue, est généralisable à l'apprentissage de tous les aspects formels de la langue, incluant le vocabulaire. En se basant sur cette hypothèse, on s'attend à ce que le mot soit disponible pour le traitement subséquent et l'apprentissage une fois remarqué dans l'intrant. L'hypothèse du traitement de l'intrant de VanPatten (1990, 1996, 2002) souligne également l'importance de l'attention de l'apprenant à la forme.

White (1987) et Carroll (2001) soulignent que l'acquisition est le sous-produit de la compréhension, mais celle-ci ne peut garantir l'acquisition. Une grande partie de l'acquisition dépend du traitement de la relation entre la forme et le sens qu'elle véhicule durant l'acte de la compréhension (VanPatten, 1996, 2002). Selon l'hypothèse du traitement de l'intrant, la compréhension demande initialement des efforts en termes de traitement cognitif et de mémoire de travail. En même temps, il faut souligner que l'apprenant a une capacité limitée de traitement, parce que sa mémoire de travail et son attention sont limitées et il ne peut pas sauvegarder la même quantité d'informations qu'un natif, qui fait naturellement un traitement momentané de

l'intrant (VanPatten & Williams, 2007). Étant donné que les capacités cognitives et la mémoire de travail sont limitées, l'apprenant priorise le traitement du sens (VanPatten, 1990; VanPatten & Williams, 2007). Par conséquent, son attention doit être attirée à la forme durant le traitement de l'intrant (VanPatten, 1990; VanPatten & Williams, 2007).

Cependant, bien que l'attention de l'apprenant soit orientée vers la forme, c'est-à-dire vers les propriétés linguistiques des mots individuels (par ex. signification, la forme parlée ou écrite), rien ne pourra garantir qu'il fasse l'effort nécessaire pour apprendre le nouveau vocabulaire. En revanche, la production de la langue peut inciter l'apprenant à faire l'usage des mots et ainsi augmenter la possibilité de l'apprentissage. Les hypothèses de l'interaction et de l'extrait soulignent l'importance de la production langagière dans l'apprentissage de la langue.

Selon Long (1996) et Gass (2003), il existe une relation directe entre l'interaction et l'apprentissage, car l'interaction peut favoriser, entre autres, la négociation du sens, la négociation de la forme et permet de recevoir de la rétroaction corrective (Gass & Mackey, 2007). La négociation du sens est une dimension importante de l'hypothèse de l'interaction. La négociation permet une meilleure compréhension de l'intrant. L'apprenant prend conscience des divergences qui existent entre l'intrant et son organisation de la langue cible (Gass & Mackey, 2007). La négociation procure aux apprenants les moyens de répondre convenablement à une autre personne (Gass & Selinker, 2008). De son côté, Long (1996) soutient que la négociation déclenche les ajustements interactifs de la part d'un locuteur natif, de l'enseignant ou d'un interlocuteur plus compétent et facilite l'acquisition. En termes de vocabulaire, la négociation du sens peut se réaliser par exemple, par le biais de la demande de clarification et de la vérification de compréhension d'un mot. Par ailleurs, durant cette négociation, l'apprenant est

susceptible d'obtenir de la rétroaction corrective sur le sens et la forme. Cette rétroaction vise à ajuster la forme linguistique, la structure de la conversation et le contenu du message pour procurer un niveau acceptable de la compréhension (Gass & Mackey, 2007).

Dans le but d'optimiser la prise en compte de la forme et l'apprentissage de la langue, les apprenants doivent sentir le besoin de produire la langue (Altman, 1997) et être incités à produire la forme cible (Swain, 1985, 1995). L'importance de mettre les apprenants dans des situations de production est défendue par Swain dans son hypothèse de l'extrait (Swain, 1985, 1995).

Dans son hypothèse de l'extrait, Swain (1985, 1995) affirme que l'exposition à l'intrant est nécessaire sans être suffisante et argumente que les apprenants doivent produire la langue pour optimiser l'apprentissage. La production de la langue procure l'opportunité d'une pratique significative des ressources linguistiques (Swain, 1985). Sans l'extrait, les habiletés de conversation et de production des élèves sont retardées face à leurs habiletés de compréhension (Swain, 1985, 1995). Par ailleurs, plusieurs chercheurs dans le domaine du vocabulaire mettent l'accent sur la production lexicale, par exemple, à travers l'écriture de phrases originales avec le nouveau vocabulaire, pour améliorer l'apprentissage des mots (Laufer & Hulstijn, 2001).

L'une des composantes de l'hypothèse de l'extrait est l'extrait incité (*pushed output*). Les apprenants sont incités à se faire comprendre dans leur production. L'extrait compréhensible se réfère au besoin d'un apprenant d'être incité afin de délivrer un message précis, cohérent et approprié (Swain, 1985). Selon Swain (1995), l'extrait a plusieurs fonctions : tout d'abord, il facilite la prise en compte. L'apprenant se rend compte de ce qu'il ne sait pas et de ce qu'il sait partiellement. En outre, en produisant la langue cible, l'apprenant fait des hypothèses à propos

des structures et des significations de cette langue et les met à l'essai. À travers la négociation et la rétroaction fournies lors de la production, l'apprenant devient conscient des hypothèses qu'il fait quand il produit la langue. C'est une activité qui contribue à créer un degré d'analyse, permettant à l'apprenant de réfléchir sur la langue (Gass & Selinker, 2001).

En résumé, les hypothèses et les théories de l'acquisition de la L2, notamment les hypothèses de la prise en compte (Schmidt, 1994, 1995), du traitement de l'intrant (VanPatten, 1996), de l'interaction (Long, 1996) et de l'extrant (Swain, 1985), mettent en évidence l'importance de l'attention à la forme et de la production langagière. En considérant l'importance de l'attention à la forme et de la production de la langue, une question se pose : comment attirer l'attention des apprenants aux aspects formels de la langue dans une classe de la L2 ? Les approches centrées sur la forme sont présentées comme une façon de répondre à ces exigences théoriques. Les approches centrées sur la forme sont basées sur la supposition selon laquelle l'intrant compréhensible est nécessaire pour l'acquisition de la L2, sans être pour autant suffisant (R. Ellis, 2001; Long, 1991; Spada, 1997).

Dans la littérature de l'apprentissage des langues secondes, il est souvent question d'un enseignement centré sur la forme qui peut aider les apprenants à acquérir des aspects de la langue qu'ils ne peuvent pas maîtriser sans enseignement (Spada & Lightbown, 2008). Le but de ce dernier est d'attirer l'attention des apprenants sur les formes morphosyntaxiques et lexicales afin d'en favoriser l'apprentissage (Spada, 1997). Une variété de techniques et d'approches peut être utilisée pour attirer l'attention des apprenants sur la forme incluant des techniques réactives et proactives (Ellis, 2016; Long, 2014; Spada, 1997). En outre, une question émergente concernant l'usage de ces approches est le moment approprié de les fournir,

soit avant ou après les activités communicatives de façon isolée, soit pendant celles-ci, de façon intégrée (Spada & Lightbown, 2008). Selon Spada et Lightbown (2008), l'enseignement isolé se produit à l'occasion des activités communicatives durant lesquelles une attention particulière est portée sur les éléments formels de la langue, soit avant, soit après celles-ci, alors que l'enseignement intégré a lieu à l'intérieur des activités communicatives pour attirer l'attention de l'apprenant sur les éléments formels qu'il rencontre durant une communication. Dans le domaine du vocabulaire plus spécifiquement, le FFI intégré implique, entre autres, l'explication de la signification ou des autres aspects de connaissance lexicale en lien avec le contexte dans lequel les mots apparaissent, par l'enseignant (Genç & Savaş, 2011), alors que dans l'approche isolée, différentes propriétés lexicales peuvent être enseignées avant ou après les activités de lecture pour attirer toute l'attention des apprenants sur les mots (File & Adams, 2012; Genç & Savaş, 2011).

Tel qu'indiqué par Laufer (2005), dans la recherche sur l'effet des approches centrées sur la forme, la plupart des études ont porté sur les structures morphosyntaxiques. Dans le domaine de la morphosyntaxe, les effets positifs de l'enseignement explicite sont rapportés (voir méta-analyse de Norris & Ortega, 2001). La recherche s'intéressant, directement ou indirectement, aux effets des approches centrées sur la forme sur l'apprentissage du vocabulaire rapporte des effets positifs de ces approches (De La Fuente, 2002; R. Ellis & He, 1999; File & Adams, 2010; Genç & Savaş, 2011; Horst, Cobb & Nicolae, 2005; Laufer, 2006; Marefat & Hassanzadeh, 2016; Shintani, 2013; Watanabe, 1997). Cependant, peu d'études ont essayé d'examiner différentes formes de l'enseignement centré sur la forme, à savoir intégrée et isolée (par ex. Hill & Laufer, 2003). Par ailleurs, la recherche émergente ayant comparé les effets des deux formes de cet enseignement rapporte des résultats contradictoires. Alors que quelques études indiquent

que l'enseignement isolé est plus efficace que l'enseignement intégré (par ex. Hill & Laufer, 2003), d'autres rapportent que l'enseignement intégré est plus efficace que l'enseignement isolé (par ex. Elgün-Gündüz, Akcan & Bayyurt, 2012). Cet état de recherche nécessite plus d'études dans ce domaine, d'où la pertinence de notre recherche.

1.3.3. Synthèse

Dans les parties précédentes, il a été question des bénéfices et des limites de l'apprentissage incident à travers la lecture. Plusieurs analyses ont montré les effets que la lecture extensive peut avoir sur l'apprentissage du vocabulaire (Nation, 2001; Pigada & Schmitt, 2006). Ces mêmes travaux reconnaissent que l'apprentissage incident à travers la lecture est un processus conduisant à un gain limité du vocabulaire (Laufer, 2005). Cependant, Hulstijn (2011) estime que ce gain pourrait être bonifié à travers des activités favorisant un traitement plus profond des relations forme-sens, une fois la lecture effectuée.

Dans le domaine de la grammaire, les vertus des approches centrées sur la forme ont été démontrées dans différentes études (la méta-analyse de Norris & Ortega, 2001). Cette question n'a pas fait l'objet d'une recherche exhaustive dans le domaine du vocabulaire et même si les études sur l'effet des approches centrées sur la forme en rapportent des avantages considérables, la recherche examinant les différentes formes de cet enseignement est encore embryonnaire, d'où l'importance de plus d'études adressant cette même question de recherche. De plus, étant donné que la majeure partie de la recherche dans le domaine du vocabulaire s'est limitée à étudier l'anglais comme la L2, la nécessité d'effectuer des recherches sur le français L2 ne fait aucun doute. Cette recherche a pour but de combler ce vide empirique en français L2. Ses

retombées intéresseront les milieux scolaires de l'ensemble du monde francophone y compris le Canada et le Québec, car elle traite de l'apprentissage du français L2.

1.4. Objectif général de la recherche

C'est dans l'optique de l'étude des effets des approches d'enseignement du vocabulaire en L2 que nous présentons l'objectif de notre recherche: comparer différentes approches de l'enseignement du vocabulaire, à savoir les approches centrées sur la forme (le FFI intégré et le FFI isolé) et l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture dans le but d'identifier celles qui sont les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants adultes en français L2.

Afin de situer en profondeur les questions de recherche, il est primordial de faire le point sur l'état des connaissances dans le domaine du vocabulaire. Le cadre conceptuel de cette étude débute avec un travail terminologique et théorique des concepts importants du domaine du vocabulaire. S'ensuivent l'analyse de différents types de connaissances contribuant au développement du vocabulaire et l'étude de l'importance du vocabulaire dans le processus de compréhension en lecture. Ensuite, les approches d'enseignement du vocabulaire sont étudiées de façon détaillée et la recherche s'intéressant à cette question est analysée. Cette analyse nous permet, par la suite, de préciser les questions spécifiques de notre étude et de présenter les outils méthodologiques utilisés dans l'évaluation des connaissances lexicales, ce qui nous ramène à la réalisation expérimentale de cette recherche.

CADRE CONCEPTUEL

2.1. Connaissance du vocabulaire

Pour pouvoir répondre convenablement à notre objectif général de la recherche, il est indispensable d'analyser en profondeur l'objet de notre étude, à savoir le vocabulaire. Afin d'atteindre cet objectif, la définition des termes importants dans le domaine du vocabulaire est fournie, suivie d'une discussion sur la différence entre les connaissances réceptives et productives du vocabulaire et d'une recension de la recherche examinant les effets de l'enseignement sur l'apprentissage du vocabulaire. Pour ce faire, les études les plus importantes et les plus représentatives de la recherche examinant l'apprentissage du vocabulaire sont décrites en détail, alors que les autres études recensées sont illustrées à l'intérieur des tableaux récapitulatifs.

2.1.1. Définitions et aspects de connaissance lexicale

Polguère (2008) considère que le terme « *mot* » est très ambigu, car il est souvent employé pour désigner différentes notions (par ex. des formes linguistiques séparées à l'écrit ou des familles de mots). Le terme « *mot-forme* » semblerait alors plus approprié pour définir cette notion (Polguère, 2003, 2008). Le mot-forme est un signe linguistique caractérisé par une certaine autonomie de fonctionnement et une certaine cohésion interne (Polguère, 2008). Certains exemples développés par Polguère (2003, 2008) permettent de vérifier ces deux propriétés.

L'autonomie de fonctionnement concerne les fonctions grammaticales des mots-formes. Dans la phrase « *Le chemin est encombré* », il existe effectivement quatre mots-formes. Afin de vérifier l'autonomie de fonctionnement, il suffit que la position de chacun des mots-formes soit

occupée par un autre mot-forme qui possède les mêmes caractéristiques fonctionnelles (on peut remplacer *encombré* par *libre*). De plus, il est possible d'ajouter d'autres mots-formes avant ou après chaque mot-forme (*le petit chemin est bien encombré aujourd'hui*). De l'autre côté, la cohésion interne est caractérisée par le fait qu'il est impossible d'insérer de nouveaux mots-formes à l'intérieur des autres mots-formes (par ex. *Le cheencombrémin** est impossible) (Polguère, 2008)¹. La compréhension du concept de mot-forme implique également une distinction entre le mot-forme, le lexème, la famille de mots et la locution.

Le lexème² est une unité de base de la connaissance lexicale et il est « *une généralisation du signe linguistique de type mot-forme : chaque lexème de la langue est structuré autour d'un sens exprimable par un ensemble de mots-formes que seule distingue la flexion*³ » (Polguère, 2008, p. 50). Le lexème de « *voiture* » comporte deux mots-formes, à savoir « *voiture* » et « *voitures* » et le lexème de « *chanter* » comprend plusieurs mots-formes tels que « *chante, chantais, chantent, etc.* ». Toutefois, alors que le lexème n'implique pas le changement de partie de discours de la forme de base (Milton, 2009; Schmitt, 2010), dans la famille de mots, une autre unité de base des connaissances lexicales, il n'y a aucune exigence pour conserver les mots dans la même partie de discours (Nation, 1993) (par ex. *attention, attentif, attentivement*). Bauer et Nation (1993) ont développé une hiérarchie des flexions et des dérivations basée sur

¹ Toutefois, nous employons dans ce travail le terme « *mot* » pour désigner ce que Polguère appelle le mot-forme.

² Les termes lemme et lexème sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature. Cependant, l'on pourrait définir le lemme comme étant une forme particulière d'un lexème qui est choisi par convention pour représenter une forme canonique d'un lexème. Des lemmes sont employés en dictionnaires comme mots-clés. (<http://wikipedia.qwika.com/en2fr/Lexeme>)

³ Nous revenons sur la flexion dans la partie consacrée à la morphologie.

les critères de fréquence, de régularité de forme, de signification et de productivité des affixes pour orienter le choix des membres d'une famille de mots.

La locution est aussi une entité de la langue qui est apparentée au lexème et se définit comme étant « *structurée autour d'un sens exprimable par un ensemble de syntagmes figés, sémantiquement non compositionnels, que seule distingue la flexion* » (Polguère, 2008, p. 57).

Le syntagme est une suite linéaire de mots-formes connectés entre eux par des relations syntaxiques, et il existe alors des locutions nominales (*fruit de mer*), verbales (*passer à tabac*), adjectivales (*en morceaux*) et adverbiales (*à cœur joie*) (Polguère, 2008). La non-compositionnalité sémantique signifie que les mots-formes qui forment une locution n'ont plus la même nature de signe linguistique, surtout en ce qui concerne leur sens et représentent tous une seule lexie (Polguère, 2008).

Le concept d'unité lexicale ou de lexie fait référence aux plus petites parties qui possèdent un constituant sémantique et qui comportent au moins un mot (Cruse, 1986, cité par Bogaards, 1994). Les exemples de Bogaards (1994) visent à clarifier ce concept. Dans le mot « *mécontent* », bien que « *mé* » possède un constituant sémantique, ce n'est pas un mot et par conséquent, il n'est pas une unité lexicale. De l'autre côté, dans la locution « *lune de miel* », bien que « *lune* » soit un mot, il ne prend son vrai sens qu'à la présence des autres composantes de cette locution. Alors une unité lexicale peut être des mots isolés ou des éléments plus complexes, c'est-à-dire des groupes de mots sémantiquement solidaires (Tréville, 2000). En d'autres termes et selon la définition de Polguère (2008), chaque lexie est associée à un sens donné que l'on peut retrouver dans le signifié des lexèmes ou dans celui des locutions.

Ayant examiné le concept de la lexie, Polguère (2008) définit le lexique d'une langue comme étant « *l'entité théorique qui correspond à l'ensemble des lexies de cette langue* » (p. 90). L'entité théorique signifie plus précisément que le lexique n'est pas un ensemble dont les éléments et les lexies peuvent être énumérés de façon systématique, et il s'agit plutôt d'un ensemble flou (Polguère, 2008). Le lexique se distingue du vocabulaire qui est un ensemble de lexies à l'oral et à l'écrit en usage dans une communauté linguistique considérée (Stahl & Nagy, 2006; Tréville, 2000). Polguère (2008) précise qu'il existe deux types de vocabulaire: le vocabulaire d'un individu, c'est-à-dire le sous-ensemble du lexique d'une langue donnée que maîtrise cet individu et le vocabulaire d'un texte oral ou écrit qui correspond à l'ensemble des lexies utilisées dans ce texte.

Cependant, il faut garder à l'esprit que la connaissance du vocabulaire d'une langue ne se limite pas à sa valeur sémantique et d'autres aspects de la connaissance lexicale peuvent déterminer la maîtrise du vocabulaire d'une langue. Il conviendrait alors de faire la distinction entre l'étendue et la profondeur des connaissances lexicales. L'étendue fait référence à une estimation générale du nombre de mots que l'apprenant connaît, sans égard à la qualité de cette connaissance (Daller, Milton & Treffers-Daller, 2007; Read, 2004). Pour mesurer l'étendue, on fait généralement référence à des échantillons de mots à partir des niveaux de fréquences spécifiées dans des listes de vocabulaire (Daller, Milton & Treffers-Daller, 2007; Read, 2004). Par ailleurs, la profondeur des connaissances concerne la connaissance de différents propriétés et aspects d'un mot (Matsuoka & Hirsh, 2010). La profondeur de la connaissance s'appuie sur l'idée selon laquelle l'apprenant doit avoir plus qu'une compréhension de la signification des mots les plus fréquents et qu'il a à développer une représentation spécifique des caractéristiques formelles, du fonctionnement morphosyntaxique, des collocations, des associations entre les

mots et du registre (Read, 2004). Cette distinction permet de différencier un apprenant qui aurait appris beaucoup de mots, mais qui ne sait pas comment les utiliser avec précision d'un apprenant qui en plus de la connaissance d'un nombre important de mots, connaît entre autres les associations entre les mots et les nuances de signification qu'ils comportent (Milton, 2009).

Nation (2001) présente la liste de différents aspects de connaissance qu'un apprenant doit maîtriser pour connaître un mot. Ces aspects sont réunis dans trois catégories de forme (écrite, parlée, parties de mots), de signification (forme-signification, concept et référent, associations) et d'usage (fonctions grammaticales, collocations, contraintes de l'usage) (le Tableau 1).

Tableau 1

Les aspects de connaissances des mots (adapté et traduit de Nation, 2001)

Forme	<i>Écrite</i>	Réceptif	Reconnaître la forme écrite du mot
		Productif	Produire la forme écrite du mot
	<i>Parlée</i>	Réceptif	Reconnaître le mot à l'oral
		Productif	Prononcer le mot correctement
	<i>Parties de mots</i>	Réceptif	Reconnaître les parties constituant le mot
		Productif	Produire les parties du mot pour exprimer une signification
Signification	<i>forme-signification</i>	Réceptif	Récupérer la signification d'un mot à partir de sa forme
		Productif	Produire une forme pour exprimer une signification
	<i>Concept et référent</i>	Réceptif	Reconnaître le concept inclus dans le mot
		Productif	Produire la forme qui fait référence à un concept
	<i>Associations</i>	Réceptif	Reconnaître d'autres mots auxquels le mot fait penser
		Productif	Produire d'autres mots qui peuvent être utilisés au lieu de ce mot
Usage	<i>Fonctions grammaticales</i>	Réceptif	Connaître les patrons de phrase dans lesquels le mot est apparu
		Productif	Produire le mot dans un patron de phrase approprié
	<i>Collocations</i>	Réceptif	Reconnaître les mots qui se produisent avec le mot
		Productif	Produire d'autres mots qui doivent être accompagnés du mot
	<i>Contraintes de l'usage</i>	Réceptif	Connaître le registre et la fréquence de l'usage du mot
		Productif	Produire le mot en fonction de son registre et de sa fréquence

Schmitt (2000) souligne quelques caractéristiques de ces connaissances en indiquant qu'elles ne sont pas toutes apprises en même temps et que leur développement peut varier. Par ailleurs, l'on ne pourrait les maîtriser immédiatement et c'est plutôt un processus graduel et de nature incrémentale (Barcroft, 2015 ; Bogaards, 1994; Frishkoff, Perfetti & Collins-Thompson, 2011; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002). Ces connaissances sont, par ailleurs, interreliées et la connaissance d'un aspect favorise l'amélioration des autres aspects (Schmitt, 2000). L'enseignement centré sur la forme pourrait alors concerner celui de chacun des aspects de connaissances lexicales identifiés et décrits par Nation (2001).

Il existe également une différence entre les connaissances lexicales sur le plan de la compréhension et de la production. Chacune des manifestations des trois catégories de connaissance des mots (voir le Tableau 1) peut être maîtrisée sur le plan réceptif ou bien sur le plan productif. L'habileté à reconnaître des mots ou à en comprendre la signification est bien différente de celle qui nous permet de les produire. Cet argument, ainsi que la recherche ayant examiné la différence entre les connaissances réceptives et productives font l'objet de la partie suivante de ce travail.

2.1.2. Connaissances réceptives et productives du vocabulaire

Selon Schmitt (2000, 2014), la connaissance réceptive consiste à connaître un élément lexical assez bien pour en extraire la valeur communicative à partir d'un discours parlé ou écrit. De l'autre côté, la connaissance productive consiste à connaître un élément lexical pour pouvoir le produire et encoder son contenu communicatif dans un discours parlé ou écrit (Schmitt, 2000, 2014).

Il est souvent supposé que la connaissance et l'usage réceptifs du vocabulaire sont plus faciles que l'usage productif des mots (Nation, 2001). Nation (2001) donne plusieurs raisons possibles pour cette supposition. D'abord, l'usage productif exige des renseignements supplémentaires sur des modèles et des règles de production. Par exemple, l'utilisation correcte des verbes en français nécessite la connaissance des règles de conjugaison. Deuxièmement, l'usage réceptif bénéficie de plus de pratiques que l'usage productif. Troisièmement, la connaissance réceptive est plus accessible, car l'usage productif exige un traitement langagier plus profond pour produire les mots avec précision à l'oral et à l'écrit. Et enfin, comme le soutient Corson (1995) (cité dans Nation, 2001), certains apprenants ne sont pas motivés à utiliser une certaine connaissance productivement. Par exemple, certaines personnes peuvent éviter un jargon vulgaire en raison de leur statut social.

Il est également essentiel de signaler que certains chercheurs ne sont pas tout à fait d'accord avec la comparaison de la taille des connaissances réceptives et productives suggérant qu'il ne faut pas les considérer comme deux systèmes distincts (Melka, 1997; Waring, 1997). Par ailleurs, comme le signale Schmitt (2000), il peut y avoir des chevauchements entre ces deux types de connaissance.

La recherche s'est également penchée sur la différence entre les connaissances réceptives et productives. Stoddard (1929) cité par Nation (2001) est l'un des premiers à avoir comparé les connaissances réceptives et productives. Parmi ses 328 participants, apprenants du français, une moitié a reçu un enseignement réceptif de 50 paires de mot français-anglais, c'est-à-dire, à partir de la forme des mots en français, les participants ont étudié leur signification en anglais. L'autre moitié a reçu un enseignement productif, c'est-à-dire, à partir de la signification des mots en

anglais, leur forme en français est étudiée. Un test de rappel immédiat dont la moitié des items est examinée productivement (la traduction de l'anglais vers le français) et l'autre moitié, réceptivement (la traduction du français vers l'anglais) a été administré aux participants. Les résultats montrent qu'en général, les tests réceptifs sont plus faciles, car les scores sont deux fois plus élevés que pour les tests productifs. En plus, une relation entre le type d'enseignement et le type de test est rapportée. Ceux qui ont un enseignement réceptif sont meilleurs dans les tests réceptifs que l'autre groupe et vice versa. Finalement, l'effet du type de test est plus grand que celui du type d'enseignement. Les deux groupes, quel que soit le type d'enseignement, ont un meilleur résultat dans les tests réceptifs. Nation (2001) précise que cette recherche est une simple comparaison et ne contrôle pas l'effet de l'ordre des tests, car le test réceptif a eu souvent lieu avant le test productif. En outre, l'absence d'un posttest différé ne permet pas d'examiner la rétention des mots à long terme.

Dans une étude plus contrôlée, Laufer (1998) compare l'étendue du vocabulaire réceptif et productif de 48 apprenants de 16 et 17 ans, de langue maternelle hébreu, étudiant l'anglais comme langue étrangère. Pour évaluer la connaissance réceptive, elle a recours à un test de niveaux (*Levels test*) dans lequel l'apprenant doit associer la moitié des mots dans la colonne de gauche aux courtes définitions de leur signification dans la colonne de droite (voir Nation, 1983, 1990). Pour évaluer les connaissances productives, la version productive de test de niveaux (Laufer & Nation, 1999) impliquant la récupération de la forme des mots en L2 (productive contrôlée) et une mesure du profil de fréquence lexicale (Laufer et Nation, 1995) afin de mesurer la richesse lexicale des productions écrites (productive libre) sont administrées.

Les résultats de la recherche montrent qu'au bout d'un an, les connaissances réceptives et les connaissances productives contrôlées augmentent significativement, alors que les connaissances productions libres ne démontrent pas de gain significatif. En plus, les résultats révèlent que la différence entre les connaissances réceptives et les connaissances productives contrôlées est significative et que cette différence augmente avec le progrès de l'apprenant. Laufer (1998) rapporte une corrélation significative de 0,67 pour les participants de 16 ans et une corrélation significative de 0,78 pour les participants de 17 ans entre l'étendue du vocabulaire réceptif et productif contrôlé.

Les résultats de cette recherche sont en contraste avec l'idée selon laquelle l'écart entre les connaissances réceptives et productives a tendance à diminuer au fur et à mesure que le niveau de compétence de l'apprenant progresse. Laufer (1998) considère que cet écart augmente avec le progrès de l'apprenant. L'une des limites de cette recherche est que la mesure des connaissances réceptives et productives contrôlées est délimitée par des items précis, alors que dans la production libre, au lieu d'examiner des éléments précis, la proportion des mots fréquents et non fréquents est mesurée. Ceci rend la comparaison entre les trois variables très difficile.

La recherche ayant adressé la question de différence entre les connaissances réceptives et productives est présentée dans le Tableau 2.

Tableau 2

La recherche comparant les connaissances lexicales réceptives et productives

Étude	Participants	Contexte expérimental	Test	Résultats (entre autres)
Griffin & Harley (1996)	Apprenants de la 1 ^{ère} année, français L2	Apprentissage productif et réceptif des mots anglais-français	Réceptif et productif. Un posttest immédiat, 3 posttests différés	1- Le type d'apprentissage rime avec le type de test. 2- Les scores significativement plus élevés pour les tests réceptifs.
Schneider, Healy & Bourne (2002)	Les collégiens, français L2	Apprentissage productif et réceptif des mots anglais-français	Réceptif et productif. Un posttest immédiat, un posttest différé	1- Les scores significativement plus élevés pour les tests réceptifs. 2- L'apprentissage réceptif conduit à une certaine quantité de connaissance productive, alors que l'apprentissage productif conduit à une quantité importante de connaissance réceptive. 3- La perte de connaissance entre les deux tests est plus grande pour les connaissances réceptives.
Mondria & Wiersma (2004)	Apprenants de la 2 ^e année, français L2	Trois types d'apprentissage : réceptif, productif, réceptif et productif combinés, français-néerlandais	Réceptif et productif. Un posttest immédiat, un posttest différé	1- La combinaison des deux apprentissages n'a pas un effet significatif. 2- L'apprentissage productif est plus difficile que l'apprentissage réceptif.
Webb (2005), Étude 1	Apprenants de l'anglais langue étrangère de la 1 ^{ère} année	Apprentissage réceptif et productif des pseudo mots anglais-japonais avec un temps égal	Réceptif et productif. Un posttest mesurant plusieurs aspects lexicaux	1- Les scores plus élevés pour le groupe de l'apprentissage réceptif dans les tests réceptifs et productifs.
Webb (2005), Étude 2	Apprenants de l'anglais langue étrangère de la 1 ^{ère} année	Apprentissage réceptif et productif des pseudo mots anglais-japonais avec un temps plus long pour l'apprentissage productif	Réceptif et productif. Un posttest mesurant plusieurs aspects lexicaux	1- Les scores significativement plus élevés pour le groupe de l'apprentissage productif dans les tests réceptifs et productifs.
Webb (2008)	Apprenants de l'anglais langue étrangère de différents niveaux	Mesurer l'étendue des connaissances réceptives et productives pour des mots anglais-japonais	Réceptif et productif	1- Les scores significativement plus élevés pour les tests réceptifs. 2- Les connaissances réceptives peuvent servir d'indicateurs pour les connaissances productives : les apprenants avec plus de connaissances réceptives auraient des connaissances productives plus larges concernant ces mots comparés aux apprenants avec les connaissances réceptives moins étendues.

Les résultats de ces études montrent que les connaissances réceptives sont plus vastes et plus développées que les connaissances productives chez les apprenants (Griffin & Harley, 1996; Mondria & Wiersma, 2004; Schneider, Healy & Bourne, 2002, Webb, 2005, Étude 1, Webb, 2008), ce qui souligne qu'il est plus difficile d'acquérir la connaissance productive des unités lexicales. Ce résultat semble stable à travers les études. Par ailleurs, ceux qui ont reçu un enseignement réceptif performant mieux dans les tests réceptifs et ceux ayant bénéficié d'un enseignement productif ont un meilleur résultat dans les tests productifs (Griffin & Harley, 1996). Cependant Webb (2005, Étude 2) a trouvé que l'enseignement productif est plus bénéfique si l'apprenant possède du temps approprié pour son apprentissage. De cette façon, l'apprenant sera plus performant non seulement dans les tâches productives, mais aussi dans les tâches réceptives.

Un autre point important dans l'analyse de la recherche concernant l'apprentissage réceptif et productif est que la perte de connaissance entre le posttest immédiat et le posttest différé est plus grande pour les connaissances réceptives que pour les connaissances productives (Schneider, Healy & Bourne, 2002). Cela stipule que les connaissances réceptives s'oublient plus rapidement, car elles ne sont pas encore intégrées entièrement dans le lexique mental. Une fois la connaissance productive acquise, elle est moins propice à l'oubli.

Dans les études analysées, les tests de connaissances réceptives et productives portant sur la traduction des unités lexicales entre la L1 et la L2 sont souvent administrés. En effet, les tâches de traduction sont des outils souvent utilisés pour comparer les connaissances productives et réceptives. Cependant, la recherche analysée est généralement effectuée avec les apprenants ayant la même L1. À notre connaissance, il n'y a pas d'étude examinant l'écart entre les

connaissances lexicales réceptives et productives avec les groupes hétérogènes, comme c'est le cas avec les apprenants dans les cours de francisation.

2.1.3. Synthèse

Dans cette partie de notre étude, les concepts importants en lien avec le vocabulaire, les aspects de connaissance lexicale et la différence entre les connaissances réceptives et productives sont étudiés. Comme nous avons constaté, la recherche montre que les connaissances réceptives sont plus grandes que les connaissances productives et que l'apprentissage productif exige plus de temps et d'effort que l'apprentissage réceptif (Griffin & Harley, 1996; Mondria & Wiersma, 2004; Schneider, Healy & Bourne, 2002). De plus, le type d'enseignement rime avec le type de test administré (Griffin & Harley, 1996) et avec le temps (posttests différés), les connaissances réceptives tendent à diminuer plus que les connaissances productives (Schneider, Healy & Bourne, 2002). Pour évaluer les connaissances lexicales, les tâches de traduction sont largement utilisées dans la recherche examinée.

Ayant étudié les aspects de connaissances lexicales et la distinction entre les connaissances réceptives et productives, il faut analyser le processus du développement du vocabulaire et les connaissances impliquées dans ce processus.

2.2. Développement du vocabulaire

Pour bien comprendre le processus du développement du vocabulaire, il faut s'intéresser à la manière dont les mots sont organisés dans le cerveau. Les mots sont-ils stockés de façon

indépendante, sans aucun rapport entre eux ou bien font-ils partie d'un réseau lexical très vaste où ils sont associés entre eux ? L'étude du lexique mental qui fait l'objet de la partie suivante vise à répondre à cette question.

2.2.1. Lexique mental

Le lexique mental fait référence à la manière dont les mots s'organisent dans le cerveau (Sripada, 2008). Meara (2009) considère l'organisation lexicale comme un réseau et le lexique mental comme un système de points connectés entre eux. Selon Schmitt (2000), cette approche va à l'encontre des modèles classiques qui considéraient le lexique mental comme étant une collection de mots et de significations individuels. L'on considère souvent le lexique mental comme un dictionnaire, alors que c'est plutôt un réseau organisé reposant sur un ensemble de liens entre les mots qui représentent un réseau complexe d'associations (Aitchison, 2003). Selon Bonin (2004), les relations entre les mots sont déterminées en fonction des représentations phonologiques, morphologiques, sémantiques, syntaxiques et orthographiques. Ces représentations donnent lieu à des associations diverses entre les mots.

Schmitt (2000) présente certains types d'associations entre les mots. Dans les associations de nature phonologique, il y a une ressemblance au niveau de la prononciation, comme les mots « *reflet* » et « *effet* ». Une association syntagmatique est une relation séquentielle qui peut exister entre les mots de classes différentes (nom + adjectif, etc.). C'est une combinaison de mots basée sur les modèles dans lesquels ils apparaissent normalement. Ils représentent une relation de contiguïté et de proximité, par exemple « *prendre une décision* ». L'on connaît également les associations syntagmatiques sous le nom de collocation. Il existe également des associations paradigmatisques entre les mots. Ce type d'association est une relation qui existe entre les mots

de la même classe grammaticale et elle est plus sémantique en comportant entre autres les synonymes (*effet* et *impact*), antonymes (*triste* et *joyeux*), hyponymes (*violon*, *guitare* et *piano* sont les hyponymes d'instrument).

L'analyse des associations selon ces catégories nous procure des indices importants sur le processus de l'apprentissage des mots (Schmitt, 2000). Ces associations deviennent de plus en plus organisées avec l'avancement du niveau de compétences des apprenants, car il s'agit d'une évolution progressive (Meara, 1982; Wilks & Meara, 2002). De plus, la discussion à propos des ressemblances et des différences entre le lexique mental en L1 et en L2 suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs.

Les résultats des études en L2 ont généralement étayé l'idée selon laquelle le lexique mental en L2 serait fondamentalement différent de celui en L1 (Channell, 1990; Fitzpatrick, 2006; Wolter, 2001). Meara (1982, 1984), en s'appuyant sur les résultats des tests d'associations dans ses études, conclut qu'il existe des différences significatives entre le lexique mental d'un apprenant de L2 et celui d'un locuteur natif. En fait, les résultats des études de Meara indiquent que les connexions entre les mots dans le lexique mental d'un apprenant en L2 sont moins stables que chez un natif. De plus, le rôle que joue la connaissance phonologique chez les apprenants en L2 semble beaucoup plus important en comparaison avec celui des locuteurs natifs. Finalement, l'organisation des liens sémantiques entre les mots dans le lexique mental en L1 et en L2 diffère systématiquement. En fait, le réseau sémantique des apprenants en L2 est moins développé que celui des natifs (Droop & Verhoeven, 2003). Fitzpatrick (2006) rapporte que les natifs produisent des synonymes et des collocations plus précises, alors que les apprenants de L2 produisent des associations basées sur la forme des mots. Wolter (2001) soutient aussi que pour

les mots partiellement connus, les connexions phonologiques dans le lexique mental en L2 semblent être plus fortes que les connexions sémantiques. Cependant, selon l'analyse de la recherche, au fur et à mesure que la connaissance lexicale progresse, cette tendance semble s'inverser et les liens sémantiques et syntagmatiques deviennent de plus en plus dominants.

Toutefois, les connexions plus développées entre les mots ne veulent pas dire qu'avec le progrès des compétences des apprenants, les associations sémantiques dans le lexique mental en L2 vont devenir similaires à celles des locuteurs natifs (Zareva, 2007). Dans son analyse de la recherche existante, Zareva (2007) conclut que les apprenants avancés et intermédiaires de l'anglais L2 démontrent une différence dans les modèles développés avec le temps afin d'organiser leurs connaissances lexicales. Cette différence est cependant plutôt quantitative que qualitative. Le comportement des apprenants en L2 par rapport aux associations ne s'approche pas de celui des locuteurs natifs et semblent être influencé par leur propre L1 et plus le niveau de compétence de l'apprenant avance en L2, plus ces associations ressembleraient à celles de sa L1 (Fitzpatrick, 2009).

Afin de mieux comprendre le développement du lexique mental, il faut s'interroger sur les connaissances qui font partie de ce réseau complexe. Dans la partie suivante de ce travail, nous cherchons à analyser les différentes connaissances qui renforcent les relations entre les mots dans le lexique mental et par conséquent, contribuent au développement du vocabulaire de l'apprenant.

2.2.2. Connaissances contribuant au développement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire à l'écrit ou à l'oral dépend de plusieurs types de connaissance qui peuvent faciliter ce développement de différentes manières. Les connaissances sémantiques et conceptuelles, syntaxiques, morphologiques, phonologiques et orthographiques influencent le développement des mots dans le lexique mental (Hulstijn, 1997).

2.2.2.1. Connaissances sémantiques et conceptuelles

Afin de mieux saisir les composantes sémantiques et conceptuelles de la langue, nous prenons les définitions de Saussure (1916). Selon Saussure, le mot (signe linguistique) est avant tout une entité psychique à deux faces, formée par la réunion d'un signifié et d'un signifiant. Le signifié concerne la représentation mentale ou le concept d'un mot, alors que le signifiant représente l'image acoustique ou graphique d'un mot. Par ailleurs, la relation entre le signifiant et le signifié est arbitraire et non motivée.

La connaissance sémantique concerne le sens et son organisation au sein des messages que l'on peut comprendre ou exprimer dans une langue (Polguère, 2003). L'ensemble des sens linguistiques représente une grille d'analyse afin de former la perception du monde (Bolinger, 1968, cité dans Polguère, 2008). En L2, la contribution de la dimension sémantique au début du processus d'acquisition des mots nouveaux se manifeste le plus souvent par la façon dont l'apprenant cherche à établir une association sémantique entre le nouveau lexème et un lexème déjà en place dans le réseau sémantique (Singleton, 1994). Dans le cas de la L2, un réseau sémantique et conceptuel est déjà établi dans l'esprit de l'apprenant en L1 (Bogaards, 1994). Les apprenants de la L2 connaissent déjà les concepts auxquels les mots font référence et ils

ont tout simplement besoin d'attribuer des étiquettes appropriées à ces concepts en L2 (Swan, 1997). Ce chevauchement est, selon Grabe (2009), généralement suffisant pour construire l'entrée initiale d'un nouveau mot en L2 dans le lexique mental.

Dans cette perspective, Ijaz (1986) a développé l'hypothèse de l'équivalence sémantique selon laquelle les modèles conceptuels et sémantiques de la L1 fournissent les critères de base pour l'apprentissage des mots en L2. Ces modèles doivent faciliter l'apprentissage des mots en L2, parce qu'ils réduisent la charge de l'apprentissage à un simple étiquetage des concepts déjà connus en L1. Mais parfois, bien que deux langues puissent partager un système conceptuel similaire, elles manifestent des nuances, car plusieurs aspects du monde ont des frontières imprécises et des catégorisations plus subjectives (Swan, 1997). Par exemple en français, l'on fait une distinction entre « *la rivière* », un cours d'eau de faible ou de moyenne importance et « *le fleuve* », un cours d'eau qui se jette dans la mer, alors qu'en anglais, le terme « *river* » est employé pour désigner ces deux concepts nuancés en français (Swan, 1997).

Les preuves empiriques de cette hypothèse proviennent de plusieurs études dans lesquelles les apprenants de la L2 produisent souvent des mots de la L2 en se basant sur leur traduction en L1 conduisant ainsi aux erreurs (par ex. Ijaz, 1986; Sonaiya, 1991; Swan, 1997). Jiang (2002, 2004) a constaté que les apprenants traduisent plus rapidement les termes ayant un équivalent en L1 que les termes sans équivalent en L1. Par ailleurs, les résultats de l'étude de Nagy, Anderson et Herman (1987) attestent que la difficulté conceptuelle est la variable qui a le plus grand impact sur la facilité de l'apprentissage des mots à partir du contexte.

La représentation sémantique d'un mot est aussi en lien avec sa représentation syntaxique. En fait, les mots possèdent entre autres, une représentation syntaxique dans le lexique mental

(Jiang, 2000). Même si l'on a souvent tendance à considérer le vocabulaire et la grammaire comme deux parties distinctes d'une langue, ils sont étroitement liés. L'importance des connaissances syntaxiques fait l'objet de la partie suivante.

2.2.2.2. Connaissances syntaxiques

Le lexique et la grammaire sont considérés comme étant deux composantes inséparables de la langue (Römer, 2009; Sinclair, 1991). En d'autres termes, ils sont combinés dans une unique force lexicogrammaticale (Sinclair, 1991). La signification d'un mot détermine son comportement syntaxique (Nagy, 1997) et les apprenants ne peuvent pas comprendre les modèles grammaticaux sans reconnaître les éléments lexicaux de la phrase (Martin & N. Ellis, 2012). Inversement, le comportement syntaxique d'un mot procure des indices importants sur sa signification (de Bot, Paribakht & Wesche, 1997; Landau & Gleitman, 1985, cités dans Nagy, 1997). Pour bien comprendre le comportement syntaxique d'un mot, la connaissance de classe de mots (verbe, adjectif, adverbe, etc.) est primordiale (Schmitt, 2000).

Le résultat de plusieurs études atteste une forte corrélation entre la connaissance du vocabulaire et celle de la grammaire en L1 (Bates, Devescovi, Hernandez & Pizzamiglio, 1996; Grosjean, Dommergues, Cornu, Guillelmon & Besson, 1994; et voir la méta-analyse de Bates & Goodman, 1997). Selon Bates et Goodman (1997), dans l'acquisition de la L1, le vocabulaire et la grammaire sont traités et analysés par un système unique. Cependant, les langues diffèrent beaucoup en termes de nature du mappage entre le comportement sémantique et syntaxique (Nagy, 1997).

En L2, la nature de la relation entre le vocabulaire et la grammaire est différente, car les apprenants ont déjà la connaissance de la L1 qui pourrait influencer les hypothèses qu'ils se

font à propos des mots inconnus qu'ils rencontrent et cette influence peut persister jusqu'à un niveau avancé d'apprentissage de la L2 (Nagy, 1997; Nagy, McClure & Mir, 1997). L'interdépendance entre le vocabulaire et les connaissances syntaxiques est également constatée en L2 (par ex. Martin & N. Ellis, 2012; Service & Kohonen, 1995).

L'autre connaissance en lien avec les représentations sémantiques et syntaxiques des mots est la morphologie. La prochaine section présente le rôle que joue la morphologie dans le développement du vocabulaire.

2.2.2.3. Connaissances morphologiques

Le morphème est l'unité minimale significative du système de la langue (Huot, 2005). Il peut représenter un mot (*chat*) ou bien une partie de mot ayant une certaine signification (*mé* dans *médire*, ou *re* dans *redire*). Selon Polguère (2008), la morphologie « *est la branche de la linguistique qui étudie la structure des mots-formes* » (p. 65). La morphologie implique les modèles et les règles de formation des mots dans une langue donnée, incluant la flexion, la dérivation et la composition, l'étude et la description de ces modèles et de ces règles, et également, l'étude du comportement et de la combinaison des morphèmes (Gusheng, 2008).

La morphologie peut être divisée en branches telles que la morphologie dérivationnelle qui traite des dérivations des mots (par ex. les suffixes et les préfixes), la morphologie flexionnelle ayant un caractère grammatical et qui traite des phénomènes flexionnels des mots tels que l'accord en nombre et en genre des noms, des verbes et des adjectifs en français, et la morphologie composée qui traite des combinaisons des mots simples dans des mots composés (Fayol, 2006; Gusheng, 2008).

L'importance de la morphologie peut être constatée à travers plusieurs aspects de la connaissance lexicale y compris la signification, la forme et l'usage, car les morphèmes possèdent entre autres des propriétés sémantiques, phonologiques et syntaxiques (Kuo & Anderson, 2006). La connaissance morphologique favorise par ailleurs, la prise de conscience des propriétés morphologiques des mots. En psycholinguistique, la conscience morphologique fait référence à la capacité à utiliser explicitement les connaissances morphologiques (Colé, 2011) et à la sensibilité aux analyses intra-mot, y compris les stratégies de composition, de décomposition des mots, et elle implique une utilisation flexible et appropriée des parties de mot comme le résultat d'une connaissance morphologique essentielle (Gusheng, 2008). De son côté, Carlisle (1995) définit la conscience morphologique comme étant la conscience de la structure morphémique des mots et la capacité à manipuler explicitement cette structure.

Parmi toutes les branches de la morphologie, celle de la morphologie dérivationnelle est d'une importance majeure dans la connaissance lexicale, car elle « *renvoie davantage à la construction des mots et aux relations structurelles qu'ils peuvent entretenir les uns avec les autres* » (Marec-Breton, Besse & Royer, 2010, p. 75) et elle est liée plus à la sémantique et au vocabulaire (Carlisle, 2003). Selon Kuo et Anderson (2006) et Tyler et Nagy (1989), la connaissance de la morphologie dérivationnelle implique des connaissances relationnelles, syntaxiques et distributionnelles assez complexes.

Selon les définitions de Kuo et Anderson (2006), la connaissance relationnelle se réfère à la capacité à reconnaître la racine des mots et à comprendre la relation entre la racine et le suffixe (par ex. *regard, regarder, regardant*). La connaissance syntaxique concerne les indications sur la modification d'une partie du discours produite par des suffixes dérivationnels (par ex.

comprendre, compréhension, compréhensible). La connaissance distributionnelle se réfère à la connaissance des contraintes causées par des catégories syntaxiques. À titre d'exemple, en français, le suffixe « *ment* » doit être ajouté uniquement à l'adjectif pour construire un adverbe.

La connaissance de la morphologie joue un rôle important dans l'apprentissage des mots à partir du contexte (Scott, 2005). Quand un apprenant rencontre un nouveau mot, les propriétés morphologiques de ce mot sont l'une des principales ressources d'information disponible pour l'analyser (Scott, 2005). L'apprenant doit être capable de reconnaître la racine du mot et ses affixes fréquents et réguliers (Nation, 2001). Par exemple dans la famille du verbe *observer*, l'apprenant doit être capable de reconnaître les membres tels que « *observable, observance, observateur, observatrice, observation, observatoire* » et les suffixes tels que « *able, ance, teur, trice, tion, oire* ». Cette connaissance facilite également l'apprentissage des mots inconnus, car l'apprenant peut connecter ces derniers aux mots plus familiers, aux préfixes et aux suffixes connus et cela favorise, en conséquence, une inférence plus appropriée de la signification à partir du contexte (Colé, 2011; Nation, 2001). En absence des connaissances morphologiques, l'inférence lexicale à partir du contexte et par conséquent l'apprentissage des mots deviennent des tâches très compliquées (Koda, 2007; Verhoeven & Carlisle, 2006). Mais, c'est surtout dans les tâches réceptives que l'apprenant peut profiter des connaissances morphologiques (Bogaards, 1994). Cela est particulièrement vrai à l'écrit, car à l'oral, le temps d'analyse des formes est strictement limité (Bogaards, 1994). Nagy et Anderson (1984) ont estimé qu'environ 60% des mots nouveaux rencontrés dans les textes pourraient être compris par l'analyse de la structure morphologique et son usage dans la phrase, d'où l'importance de la conscience morphologique.

Les langues peuvent varier en termes d'importance des connaissances morphologiques. La langue française fait partie de la famille des langues indo-européennes, dont l'une des caractéristiques est la grande complexité du système morphologique (Hawken, 2009). Rey-Debove (1984) considère que 80% des mots en français possèdent une structure morphologique complexe et peuvent être analysés en fonction de leurs composantes morphémiques. Le système dérivationnel du français est riche et le recours aux morphèmes comme unités de reconnaissance des mots peut être une stratégie appropriée (Quémart, Casalis & Duncan, 2011). De plus, en français, les formes dérivées sont pour la plupart phonologiquement transparentes (ayant une correspondance univoque entre le graphème et le phonème), et même si la dérivation implique souvent un léger changement orthographique à la fin de la racine du mot, elle ne dissimule pas les relations morphologiques entre la racine et les formes dérivées (par ex. *plume*, *plumage*) (Quémart, Casalis & Duncan, 2011). Alors, la prédominance des morphèmes et la transparence phonologique facilitent le développement de la morphologie en français L1, à l'écrit ainsi qu'à l'oral (Duncan, Casalis & Colé, 2009; Quémart, Casalis & Duncan, 2011).

Plusieurs études montrent que la conscience morphologique est associée à la connaissance et au développement du vocabulaire en L1 (Carlisle, 1995 ; Ku & Anderson, 2003; McBride-Chang et al., 2003 ; McBride-Chang et al., 2005) ainsi qu'en L2 (Hayashi & Murphy, 2011; Kieffer & Lesaux, 2012a, 2012b; Latifi, Kasmani, Talebi & Shirvani, 2012; Schmitt & Meara, 1997). Par ailleurs, De la Fuente (2006) constate qu'une étude morphologique des mots peut ralentir considérablement le processus d'oubli des mots en L2. L'étude de Zhang et Koda (2012) a révélé que la conscience morphologique contribue à la connaissance du vocabulaire en L2 directement et aussi indirectement par l'intermédiaire de la capacité d'inférence lexicale des apprenants.

Par ailleurs, plusieurs études sur la conscience morphologique et la reconnaissance des mots ont signalé une forte association entre la conscience morphologique et la conscience phonologique (par ex. Carlisle, 1995; McBride-Chang et al., 2005). Il convient alors d'analyser les composantes de la phonologie et l'impact de la connaissance phonologique sur l'apprentissage des mots.

2.2.2.4. Connaissances phonologiques

Selon Polguère (2008), « *Le phonème est la plus petite unité sémantiquement contrastive du système phonique d'une langue* » (p. 67). Par ailleurs, il précise que le fait que le phonème soit une unité sémantiquement contrastive ne signifie pas qu'il s'agit d'une unité porteuse de signification. En fait, un phonème n'a pas de signification par lui-même, mais son remplacement par un autre phonème dans une chaîne parlée a un impact sur la signification exprimée (Polguère, 2008). Si nous remplaçons le phonème [m] par le phonème [d] dans [eme] (*aimer*), on obtient la nouvelle chaîne [ede] (*aider*) qui n'a plus la signification de la chaîne initiale. La conscience de l'organisation des sons et des phonèmes d'une langue est connue sous le nom de la conscience phonologique.

Hawken (2009) définit la conscience phonologique comme étant la conscience des différentes unités sonores de la langue orale comportant entre autres la capacité à reconnaître et à manipuler les unités sonores de la parole et la compréhension du principe selon lequel les mots oraux sont divisés en unités diverses (par ex. syllabe, phonème). De l'autre côté, la conscience phonémique fait partie de la conscience phonologique et désigne la prise en conscience des phonèmes constituant les mots oraux et implique la capacité à manipuler (segmentation) ou à regrouper des phonèmes consciemment (Hawken, 2009; Koda, 1997). La conscience phonologique

facilite la reconnaissance et le décodage des mots en L1 (voir la méta-analyse d'Ehri et al., 2001) et en L2 (Armand, 2000; Chiappe & Siegel, 1999; Comeau, Cormier, Grandmaison & Lacroix, 1999; Cormier & Kelson, 2000; Lefrançois & Armand, 2003; Nakamoto, Lindsay & Manis, 2007). De plus, la conscience phonémique se transfère à travers les langues alphabétiques et la conscience phonémique en L1 facilite la reconnaissance des mots en L2 (Durgunoglu, Nagy & Hancin, 1993). Le degré avec lequel les habiletés et les connaissances phonologiques peuvent être transférées de la L1 vers la L2 dépend de la ressemblance des suites admissibles de phonèmes entre ces deux langues (N. Ellis, 1997; N. Ellis & Beaton, 1993).

Dans le développement du vocabulaire, le bon fonctionnement de la mémoire phonologique joue un rôle primordial (Bowey, 2001; N. Ellis, 1997). L'habileté de l'apprenant à conserver les mots dans sa mémoire à court terme est un facteur important dans l'apprentissage du vocabulaire (Nation, 2001). Plusieurs études révèlent en effet qu'il existe une forte corrélation entre la capacité à construire les représentations phonologiques de nouveaux mots dans la mémoire phonologique à court terme et l'apprentissage du vocabulaire en L2 (par ex. Papagno, Valentine & Baddeley, 1991; Service, 1992). Par la suite, la répétition des séquences phonologiques permet leur consolidation dans la mémoire à long terme (N. Ellis, 1997).

Il faut également signaler que la connaissance lexicale joue un rôle important dans le développement de la conscience phonologique (Nagy, 2005). Les résultats de l'étude de Rolla San Francisco, Carlo, August & Snow (2006) et celle de Dixon, Chuang et Quiroz (2012) indiquent que le développement de la conscience phonologique est associé à l'étendue du vocabulaire de l'apprenant. Quand l'apprenant connaît plus de mots, il devient plus facile d'en

apprendre de nouveaux, car les nouveaux mots partagent des aspects phonologiques avec les mots déjà connus (Nation, 2001).

En plus des connaissances phonologiques, la connaissance orthographique contribue aussi au développement du vocabulaire dans le lexique mental, car elle implique l'aisance avec laquelle les informations phonologiques et morphologiques sont extraites à partir des mots à l'écrit (Koda, 2007). En fait, l'analyse des aspects orthographiques de la langue, dont il est question dans la prochaine partie, peut procurer des indices importants sur le développement du vocabulaire en L2.

2.2.2.5. Connaissances orthographiques

Les compétences en orthographe sont directement liées à la connaissance des mots. La compétence en orthographe, qui est définie comme la capacité d'écrire les mots selon les normes de la langue, implique entre autres les connaissances emmagasinées en mémoire concernant la représentation mentale des mots et les connaissances au sujet des règles du code linguistique (Daigle & Montésinos-Gelet, 2013). La connaissance orthographique joue un rôle important dans le traitement lexical et la reconnaissance des mots (Koda, 1989, 1997). L'habileté du décodage des mots est le facteur le plus important dans l'acquisition des connaissances orthographiques et l'apprentissage de la connexion forme-signification d'un nouveau mot (Share, 1995).

L'une des difficultés orthographiques pourrait se trouver dans la distinction des frontières lexicales et, en conséquence, la reconnaissance des unités lexicales. Le problème du respect des frontières lexicales survient quand le scripteur n'a pas une représentation spécifique pour bien orthographier les mots (Daigle et al., 2015). Quand commence un mot et quand celui-ci se

termine? L'apprenant en L2 pourrait ne pas discerner les frontières lexicales des mots à l'oral et les transcrire comme il les perçoit à l'oral. Par exemple, l'apprenant qui entend la suite « *l'attraction touristique* » pourrait l'orthographier « *la traction touristique** » ou bien « *latraction touristique** » s'il n'a pas une représentation précise du mot « *l'attraction* ». De plus, la difficulté d'apprentissage de l'orthographe pourrait provenir des mots qui manquent de régularité dans la relation graphème-phonème, ainsi que d'un système d'écriture différent de celui de la L1 des apprenants (Laufer, 1997; Nation, 2001).

Dans cette lignée, l'hypothèse de la profondeur orthographique peut être considérée (Katz & Frost, 1992). Dans les orthographe peu profondes (par ex. italienne, espagnole, serbo-croate), la correspondance graphème-phonème est régulière et transparente et le processus de la reconnaissance et du décodage des mots se fait avec peu de difficulté. Dans les orthographe dites profondes ou opaques (par ex. anglaise, française), la relation graphème-phonème n'est pas toujours directe et les apprenants ont plus de difficultés à décoder les nouveaux mots (Goswami, 2005).

En ce qui concerne le transfert des connaissances orthographiques à travers les langues, Hamada et Koda (2010) rapportent que la similarité entre les propriétés orthographiques de la L1 et de la L2 favorise le décodage des mots en L2. De plus, ils attestent que si les systèmes orthographiques en L1 et en L2 ne sont pas similaires, les apprenants ne peuvent pas transférer leur connaissance en L2. En fait, cette distance orthographique a pour conséquence l'effort et le temps supplémentaires afin de décoder les mots en L2 et de les maîtriser (Hamada & Koda, 2010). La différence entre les systèmes orthographiques de la L1 et le transfert de compétences

de lecture pourrait être responsable de différences de performance entre les apprenants de L2 (Koda, 1989; Wang, Koda & Perfetti, 2003).

Par ailleurs, parmi les facteurs contribuant au développement du vocabulaire, il faut également mettre l'accent sur l'usage des stratégies qui facilitent l'apprentissage des mots en L2. Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire sont des outils indispensables, non seulement pour développer le vocabulaire des apprenants en L2, mais aussi pour augmenter leur intérêt dans le processus de l'acquisition du vocabulaire (Nation, 2001).

2.2.2.6. Usage des stratégies

Les connaissances stratégiques peuvent être définies comme étant l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leur réseau associatif afin de résoudre un problème de communication, comme l'aptitude à compenser le manque de connaissance lexicale par l'inférence de la signification à partir des indices contextuels (Tréville, 2000). L'usage des stratégies peut faciliter l'apprentissage du vocabulaire. En fait, avec les stratégies d'apprentissage, l'apprenant prend consciemment le contrôle de ses ressources cognitives (Nagy, 1997). La recherche montre qu'en général, les apprenants plus performants utilisent une plus grande variété de stratégies de l'apprentissage des mots que les apprenants moins performants (par ex. Ahmed, 1989; Cho & Krashen, 1994; Lawson & Hogben, 1996).

Schmitt (2000) a divisé les stratégies de l'apprentissage du vocabulaire en deux catégories principales: les stratégies pour découvrir la signification d'un nouveau mot et celles qui servent à consolider les informations acquises sur un mot lors de la première rencontre. Il existe certaines stratégies qui aident les apprenants à découvrir la signification des mots et à développer leurs connaissances du vocabulaire, telles que l'usage des dictionnaires ou

l'inférence de la signification à partir du contexte. En se basant sur la recherche empirique, Paribakht et Wesche (1999) affirment que l'inférence lexicale est la stratégie la plus fréquente chez les apprenants de la L2. L'inférence de la signification « *implique des suppositions éclairées à propos de la signification d'un mot à la lumière de tous les indices linguistiques disponibles en combinaison avec les connaissances générales de l'apprenant du monde, sa conscience du contexte et ses connaissances linguistiques pertinentes* » (Haastrop, 1991, p. 39). Par ailleurs, l'enseignement explicite de l'inférence de la signification des mots à partir du contexte peut s'avérer une approche très efficace (Nation, 2001). La recherche portant sur les effets de l'enseignement de l'usage des indices contextuels indique que la capacité des apprenants à utiliser plus efficacement cette stratégie augmente en L1 (Buikema & Graves, 1993 ; voir aussi la méta-analyse de Fukkink & de Glopper, 1998) et en L2 (Huckin & Jin, 1987; Jenkins, Matlock & Slocum, 1989; Morrison, 1996).

2.2.3. Synthèse

Dans cette partie du cadre conceptuel, la notion de lexique mental et les différentes connaissances contribuant au développement des mots dans le lexique mental sont étudiées. Par ailleurs, parmi les connaissances contribuant au développement du vocabulaire, nous avons mis l'emphase sur l'usage des stratégies qui peuvent bonifier l'apprentissage des mots en L2. De toute évidence, la connaissance des systèmes morphologique, phonologique, orthographique, syntaxique, ainsi que sémantique et conceptuel augmente les chances d'une bonne inférence de la signification à partir du contexte, favorisant ainsi l'apprentissage des mots inconnus. Toutefois, comme le signalent de Bot, Paribakht et Wesche (1997), la réussite de ce processus est déterminée non seulement par les connaissances linguistiques de l'apprenant, mais aussi par

l'interaction complexe des facteurs contextuels, des connaissances lexicales et de l'expérience des apprenants et par conséquent, le traitement des mots inconnus peut se solder par des résultats variés et imprévisibles.

Étant donné l'importance accordée à l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture, il faut examiner de plus près, la relation entre la lecture et le vocabulaire.

2.3. Vocabulaire et lecture

Dans la problématique de cette étude, la question de relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture est brièvement abordée. Toutefois, puisque notre étude porte tout particulièrement sur l'apprentissage du vocabulaire à l'écrit, il est primordial d'analyser cette relation plus profondément. Dans la littérature, plusieurs modèles tentent d'expliquer le processus de compréhension en lecture (par ex. ceux de Fries, 1963; Irwin, 1986; Kintsch & van Dijk, 1978). Mais, vu que l'objectif principal de notre étude est l'apprentissage du vocabulaire, nous limitons notre discussion à l'analyse du processus de compréhension en lecture ainsi que les facteurs déterminants de ce processus à travers deux modèles de compréhension en lecture, à savoir le modèle interactif d'Irwin (1986) et la vision simple de lecture, proposée par Gough et Tunmer (1986) et Hoover et Gough (1990). Cette analyse nous permet de montrer l'importance du vocabulaire dans la compréhension en lecture et la nature de la relation entre le vocabulaire et la lecture.

2.3.1. Compréhension en lecture

La compréhension est l'acte de construire une signification à partir d'un texte (Duke & Carlisle, 2010). En construisant cette signification, le lecteur crée une sorte de représentation mentale du texte (Irwin, 1986). Selon Legendre (2005), la compréhension est une opération dans laquelle un lecteur utilise les informations variées d'un texte, à savoir syntaxiques, sémantiques, rhétoriques et pragmatiques, pour appréhender le message proposé par l'auteur et construire, en même temps, ses propres significations dans un contexte donné. Le modèle interactif de la compréhension en lecture, proposé par Irwin (1986, 1991) apporte une explication détaillée de ce processus.

2.3.1.1. Modèle interactif de compréhension

Irwin (1986, 1991) considère que la compréhension est le fruit de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte et propose cinq types de processus impliqués dans l'accès à la compréhension en lecture, à savoir les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. En supposant que le lecteur comprend la signification des mots individuels, les microprocessus impliquent le regroupement des mots à l'intérieur de la phrase et la sélection des idées importantes à retenir. Irwin (1991) précise qu'à ce stade, le bon lecteur maintient seulement l'idée principale dans sa mémoire, alors qu'un mauvais lecteur préserve l'idée qui lui semble intéressante et qui n'a rien à voir avec la suite du texte. Dans la phase d'intégration, le lecteur identifie le lien entre les phrases. Dans ce processus, l'inférence joue un rôle primordial. L'inférence est une analyse qui va au-delà d'un traitement mot à mot et vise à résoudre des ambiguïtés et à trouver la cohérence entre les phrases. Dans les macroprocessus, la compréhension générale du texte est établie. Les

principaux thèmes du texte sont organisés sous forme de résumé qui est conservé dans la mémoire à court terme. Dans les processus d'élaboration, les connaissances antérieures du lecteur sont intégrées aux informations issues du texte pour émettre des hypothèses, des prédictions ou créer des représentations mentales à propos du sens du texte. Dans la dernière étape, à savoir celle de la métacognition, plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour gérer la compréhension du texte, par exemple, l'évaluation, la révision ou la relecture.

Comme nous l'avons déjà indiqué, le modèle d'Irwin met l'accent sur l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte. Irwin (1991) stipule que les caractéristiques socioculturelles du lecteur, sa motivation, ses capacités linguistiques, le type de texte, son contenu et sa lisibilité, le contexte socioculturel ainsi que l'environnement de la classe influencent la compréhension du texte. Koda (2005) souligne que d'un point de vue cognitif, l'interaction entre le lecteur et le texte résulte en une situation-modèle. Dans cette construction de situation-modèle, l'amalgame des informations du texte est synthétisé avec les connaissances antérieures (Kintsch, 1998; Perfetti, 1994). En d'autres termes, la compréhension a lieu lorsque le lecteur extrait et intègre les différentes sortes d'informations du texte et les combine avec les connaissances déjà existantes (Fayol, 1992; Koda, 2005). Alors, la compréhension en lecture est considérée comme le fruit d'une interaction complexe de plusieurs facteurs impliquant le lecteur, le texte et le contexte.

Tout en admettant la complexité des processus impliqués dans la compréhension en lecture, la théorie de la vision simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), vise à clarifier le processus de compréhension de texte de façon plus simple. En fait, selon cette théorie, tous les processus de compréhension en lecture peuvent être catégorisés dans deux

composantes, à savoir la reconnaissance des mots et la compréhension orale. La théorie de la vision simple de la lecture fait l'objet du prochain passage de notre texte.

2.3.1.2. Théorie de la vision simple de la lecture

Gough et Tunmer (1986) et Hoover et Gough (1990) ont proposé une vision simple de la lecture, selon laquelle la compréhension en lecture (L) est le produit de la combinaison des processus de la reconnaissance des mots (R) et de la compréhension orale (C). Alors, selon cette théorie $L = R \times C$. La multiplication veut dire qu'en absence d'une des deux composantes, à savoir la reconnaissance des mots et la compréhension orale, aucune compréhension n'est atteinte (Dreyer & Katz, 1992). Chacune des deux composantes est nécessaire sans être suffisante. L'habileté à reconnaître et à identifier des mots est essentielle pour une lecture efficace, mais la reconnaissance n'est pas suffisante à la compréhension en lecture. Elle doit être accompagnée de la compréhension linguistique, c'est-à-dire le processus par lequel l'information lexicale donnée est interprétée (Gough & Tunmer, 1986).

La reconnaissance des mots est le point de départ du processus de lecture (Gough, 1984). Selon Koda (2005), la reconnaissance des mots réfère aux processus d'extraction des informations lexicales à partir des représentations graphiques des mots et implique un traitement phonologique, orthographique et sémantique des mots. La réussite de cet accès lexical est déterminée par la rapidité et la précision avec lesquelles les informations lexicales (orthographique, phonologiques ou sémantique) sont récupérées dans le lexique mental (Koda, 2005). Le cadre de référence du *Southwest Educational Development Laboratory (SEDL, 2008)*, cité dans Hawken (2009), précise que dans la reconnaissance des mots, la connaissance du code alphabétique, les connaissances du lexique écrit, la conscience des phonèmes et la

connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes sont d'une grande importance. La reconnaissance des mots individuels joue un rôle primordial dans la construction du sens d'un texte (Hoover & Gough, 1990; Koda, 2005).

De l'autre côté, la compréhension linguistique fait référence aux compétences de la langue orale comportant les connaissances phonologiques, syntaxiques et sémantiques (*SEDL*, 2008). Ces connaissances de langue combinées aux connaissances antérieures du lecteur fournissent les composantes nécessaires pour la compréhension linguistique (Hawken, 2009). En conséquence, nous pouvons déduire que la reconnaissance des mots et la compréhension linguistique ont la même valeur, car tous les deux contribuent à la compréhension en lecture (Hawken, 2009; Kirby & Savage, 2008). Cependant, il faut signaler que le processus de compréhension en lecture ne fonctionne pas de la même façon en L1 et en L2.

D'après Koda (2005), trois différences essentielles existent entre un lecteur en L1 et un apprenant adulte en L2. La première différence réside dans le fait que contrairement aux lecteurs débutants en L1, les apprenants en L2 profitent de leur expérience antérieure en littératie, ce qui apporte un élément facilitateur. Puisque les lecteurs en L2 ont déjà l'expérience de la littératie, on peut logiquement présumer que les habiletés de reconnaissance des mots en L2 prennent appui sur l'expertise du traitement des graphèmes dans les deux langues et l'expérience du traitement contribue directement à l'acquisition des connaissances du système écrit de la L2 (Koda, 2005). Deuxièmement, en L1, le lecteur affronte la lecture avec une base linguistique développée à travers la communication orale, ce qui n'est pas le cas en L2. Selon, le chercheur, en L2, l'enseignement de la lecture commence souvent avant ou en même temps que le développement de l'oral et l'acquisition de connaissances linguistiques suffisantes. En

d'autres termes, alors qu'en L1, la première attention porte sur la reconnaissance des mots pour relier l'écrit au vocabulaire oral, l'enseignement en L2 est centré plutôt sur la construction d'une base linguistique. Et finalement, dans la lecture en L1, le traitement de l'information a lieu dans une seule langue, alors que la lecture en L2 nécessite l'implication de deux langues.

Alors, comme nous l'avons constaté, quel que soit le contexte d'apprentissage, à savoir la L1 ou la L2, la bonne compréhension dépend fortement de la connaissance de signification des mots individuels (Koda, 2005). Le vocabulaire joue un rôle crucial dans la compréhension de texte en L2 (Qian, 1999; Schmitt, Jiang & Grabe, 2010). Il conviendrait alors de s'interroger sur la nature des relations entre le vocabulaire et la compréhension en lecture.

2.3.2. Relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture

Dans la problématique de notre travail, nous avons mis de l'avant l'importance du vocabulaire dans la compréhension en lecture. Il existe un lien réciproque entre le vocabulaire et la compréhension en lecture: un vocabulaire plus large facilite la compréhension autant que la compréhension de texte favorise l'inférence de la signification des mots inconnus et le développement du vocabulaire en L1 (Anglin, 1993; Verhoeven & Perfetti, 2011) et en L2 (Hu & Nation, 2000). Par ailleurs, selon K. Nation (2009), le manque des connaissances lexicales est la cause de la mauvaise compréhension en lecture. Toutefois, la nature de ce lien reste à expliquer.

Anderson et Freebody (1981) ont évalué trois hypothèses à propos de la relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture, à savoir l'hypothèse instrumentale, l'hypothèse de la connaissance et l'hypothèse de l'aptitude. L'hypothèse instrumentale suppose qu'il y a un lien causal direct entre la connaissance de la signification des mots de vocabulaire et la

compréhension en lecture (Koda, 2005). La proportion des mots connus dans un texte est un facteur décisif pour déterminer le degré de la compréhension en lecture. La recherche dans le domaine du vocabulaire a largement corroboré cette hypothèse (par ex. Hu & Nation, 2000). Au contraire, l'hypothèse de la connaissance présume un lien indirect entre la connaissance des mots et la compréhension en lecture. Selon cette hypothèse, il s'agit d'un lien corrélationnel modéré par un troisième facteur, à savoir les connaissances conceptuelles. Finalement et selon l'hypothèse de l'aptitude, le vocabulaire et la lecture sont indirectement liés à travers leurs habiletés et aptitudes communes (Nagy, 2007). Toutes les deux reflètent la connaissance conceptuelle et les capacités de manipulation de l'information (Koda, 2005). Par exemple, l'inférence de la signification de texte implique l'intégration des informations contextuelles et les connaissances de l'apprenant et l'inférence lexicale est également le résultat de l'interaction entre les indices contextuels et les connaissances de l'apprenant. K. Nation (2009) considère également que le vocabulaire et la lecture partagent des processus communs. Le développement du vocabulaire requiert celui du mappage entre la valeur sémantique d'un mot et sa forme phonologique et la lecture dépend du mappage entre la valeur sémantique et les représentations phonologiques et orthographiques du mot (Perfetti, 2007).

2.3.3. Synthèse

Dans cette section du cadre conceptuel, les modèles importants de la compréhension en lecture ainsi que la nature des relations entre le vocabulaire et la lecture sont analysés. Comme nous l'avons souligné, la relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture est bien établie dans la littérature. Par conséquent, il est légitime de considérer, d'un côté, que le développement

du vocabulaire influence celui de la compréhension en lecture et que, de l'autre côté, la compréhension en lecture favorise l'apprentissage des mots.

La relation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture évoque la question de l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture et celle de l'efficacité d'un apprentissage incident des mots à partir de la lecture de texte en comparaison avec celle d'un apprentissage intentionnel des aspects variés des connaissances lexicales dans le développement du vocabulaire des apprenants en L2.

2.4. Apprentissage incident et intentionnel du vocabulaire

Dans la littérature portant sur l'acquisition de la L2, les termes implicite versus explicite et incident versus intentionnel sont souvent utilisés de façon interchangeable et les définitions accordées à ces termes varient beaucoup en fonction des points de vue théoriques ou méthodologiques. Dans le domaine de la grammaire, la dichotomie implicite versus explicite est souvent employée et bien que certains chercheurs (par ex. Gass, 1999) évoquent le terme de l'apprentissage incident, l'usage du terme intentionnel y est très rare (Hulstijn, 2008). Dans le domaine du vocabulaire, en revanche, la recherche a largement adopté la dichotomie incidente et intentionnelle, mais avec des significations diverses (Hulstijn, 2008). Par conséquent, vu que cette recherche porte sur l'apprentissage du vocabulaire, nous optons pour l'opposition incident-intentionnel.

D'après Nation (2001), Schmitt (2000) et Hulstijn (2008, 2011), l'apprentissage intentionnel est un apprentissage conscient durant lequel l'apprenant établit et examine ses hypothèses dans la recherche des règles, ce qui demande évidemment l'effort délibéré de traiter les informations lexicales et de les mémoriser. De l'autre côté, l'apprentissage incident implique l'attention à un stimulus sans aucune autre opération consciente, et se réfère à l'acquisition d'un mot ou d'une expression sans l'attention consciente de mémoriser cet élément (Laufer & Hulstijn, 2001).

D'un point de vue méthodologique, l'apprentissage incident et l'apprentissage intentionnel ont des opérationnalisations distinctes. Dans l'apprentissage incident, les participants ne sont pas conscients du fait qu'ils font partie d'une intervention expérimentale et qu'ils ont à faire un ou plusieurs posttests après cette intervention (Laufer & Hulstijn, 2001). De plus, dans l'apprentissage incident, l'intervention n'est même pas présentée comme une séance d'apprentissage d'un élément spécifique de la langue, car l'évocation d'apprentissage pourrait inciter les participants à employer de différentes stratégies de traitement de l'information (Hulstijn, 2008). Par contre, dans un contexte d'apprentissage intentionnel, les participants sont au courant de l'évaluation après l'intervention (Laufer & Hulstijn, 2001).

Ayant étudié les définitions de l'apprentissage incident et intentionnel, dans la prochaine partie de ce travail, une analyse de la recherche portant sur l'apprentissage incident à travers la lecture extensive est fournie.

2.4.1. Recherche sur l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture

Dans une étude portant sur l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture extensive, Cho et Krashen (1994) invitent quatre femmes coréennes à lire pour le plaisir en anglais.

Aucune quantité spécifique de lecture n'est demandée. Leur hypothèse est que si on engage des adultes apprenant une L2 dans la lecture de textes appropriés, ceci contribue au développement de la langue. À part lire ces textes, les participantes n'avaient pas à étudier le nouveau vocabulaire. Elles ne sont même pas informées qu'il y a un posttest. Pour obtenir une indication de la quantité de l'apprentissage qui a lieu, les chercheurs demandent à trois des quatre participantes de souligner les mots qu'elles ne connaissaient pas la première fois qu'elles les rencontrent. L'usage du dictionnaire n'est ni recommandé ni interdit par les chercheurs.

Plusieurs procédures sont utilisées afin d'évaluer l'apprentissage du vocabulaire de chaque participante et de comparer les taux d'apprentissage du vocabulaire des participantes à celui des locuteurs natifs. Par exemple, les chercheurs demandent à trois participantes de fournir en coréen la signification des mots qu'elles avaient soulignés dans les volumes. La quatrième devait définir chaque mot oralement en anglais. Selon Nagy, Herman et Anderson (1985), les locuteurs natifs gagnent environ 3 000 mots par an à partir de la lecture d'un million de mots. Il est supposé que la lecture extensive donne l'occasion de rencontrer un million de mots dans cette étude. Les taux d'apprentissage pour les quatre participantes sont de 5000, 2500, 1200 et 1000 mots par million. Les deux femmes ayant décidé d'utiliser le dictionnaire ont appris plus de mots (5000 et 2500).

Cette étude représente plusieurs failles méthodologiques qui pourraient mettre en cause la validité des résultats obtenus. Tout d'abord, les quatre participantes sont des lectrices enthousiastes (Cho & Krashen, 2004), ce qui n'est pas le cas de tous les apprenants de la L2. De plus, cet apprentissage n'est pas entièrement incident, car deux participantes ont utilisé le dictionnaire, ce qui pourrait résulter en un apprentissage intentionnel. Par ailleurs,

l'apprentissage des mots n'est pas une variable contrôlée, car les apprenantes peuvent apprendre plusieurs mots dans d'autres activités de leur processus de l'apprentissage de la L2. L'étude de Horst, Cobb et Meara (1998), présente une description plus pertinente de l'apprentissage à travers la lecture extensive.

L'une des plus importantes études ayant examiné l'apprentissage incident des mots à travers la lecture extensive et celle de Horst, Cobb et Meara (1998), dans laquelle les chercheurs étudient à quel point la lecture d'une nouvelle simplifiée augmente les connaissances lexicales, si les mots les plus récurrents dans le texte ont plus de chance d'être appris et si les apprenants avec une un vocabulaire plus étendu apprennent plus de mots.

Trente-quatre apprenants de l'anglais en Oman de niveau intermédiaire faible qui forment deux classes intactes ont participé à l'étude. Avant l'intervention, un prétest est administré pour évaluer les connaissances antérieures des apprenants. Pendant l'intervention qui s'étale sur 6 séances, les enseignants lisent à haute voix la version simplifiée d'une nouvelle. Durant cette lecture oralisée, les apprenants ont accès au texte entier. Après l'intervention, un posttest de connaissance de mots à choix multiple et de connaissance des associations de mots portant sur 45 mots du texte avec une récurrence de deux à dix-sept fois dans le texte est administré.

Les résultats de la recherche montrent qu'une quantité substantielle, mais assez limitée d'apprentissage incident a eu lieu durant la lecture de la nouvelle. Les chercheurs précisent que les bénéfices de l'apprentissage incident seraient surestimés. En fait, le score moyen des apprenants lors du prétest est de 21,6 sur 45, alors que le score moyen du posttest est de 26,3 sur 45. En ce qui concerne les autres questions de l'étude, les chercheurs concluent que les mots avec au moins huit répétitions dans le texte sont appris plus facilement et que les apprenants

avec les connaissances lexicales plus étendues ont le plus grand gain comparativement à ceux qui ont les connaissances lexicales moins étendues.

Bien que l'absence de groupe de contrôle et celle de posttest différé ne puissent pas nous permettre d'avoir un tableau complet de l'apprentissage, cette étude montre l'insuffisance de la lecture et les limites de l'apprentissage incident. En fait, même si les apprenants ont eu un support visuel (le texte) et audio (la lecture à haute voix), la moyenne de cinq mots appris après la lecture d'une nouvelle durant six séances d'intervention est un gain lexical relativement bas.

En examinant cette question à travers une étude de cas, Pigada et Schmitt (2006) étudient en même temps plusieurs aspects de connaissance lexicale développés à travers la lecture extensive. Dans leur étude de cas, ils cherchent à vérifier les effets de la lecture extensive sur l'apprentissage des mots et à déterminer l'effet modérateur de la récurrence des mots.

Un apprenant de français L2, de niveau de compétence intermédiaire participe à l'étude. Les textes de la collection *Français facile* de niveau 1, comportant entre 400-700 mots sont choisis pour l'étude. L'expérimentation dure un mois durant lequel 4 lectures sont effectuées (une par semaine) par le participant. Cent-trente-trois mots, dont 70 noms et 63 verbes sont ciblés. Afin de mesurer les effets de la fréquence, les mots sont répartis dans six sous-groupes de fréquence, conformément au nombre de leur occurrence dans les textes (1, 2-3, 4-5, 6-10, 10+ et 20+). Pour évaluer l'apprentissage de la forme du mot, l'apprenant doit orthographier les mots lus à haute voix. Pour la signification, une liste de verbes est fournie et l'on demande au participant de mentionner toute connaissance qu'il possède sur la signification des verbes. Pour les noms, il doit produire des phrases à partir des mots. Ensuite, le participant est testé sur deux aspects de la grammaire: les articles pour les noms, les prépositions pour les verbes.

Tel qu'indiqué par les chercheurs, l'analyse des scores montre un apprentissage substantiel pendant la lecture extensive. La forme a connu un développement considérable pour tous les groupes de fréquence de mots. L'amélioration est constatée pour la signification, sauf pour le groupe d'une seule occurrence. Par ailleurs, la connaissance grammaticale du participant progresse significativement pour tous les groupes de fréquence. Les résultats des analyses confirment que l'amélioration est statistiquement fiable pour tous les aspects. Le résultat de la recherche a confirmé l'effet positif de la lecture extensive sur les trois aspects de connaissance lexicale, à savoir la forme, la signification et la grammaire. Pigada et Schmitt (2006) stipulent que la lecture extensive peut avoir un impact très positif sur la connaissance de la forme, surtout pour les langues comme le français qui ont un système orthographique très sophistiqué. Dans cette étude, la forme a eu un plus grand développement que la grammaire ou la signification. Dans l'ensemble, la connaissance de 65% des mots cibles a amélioré en quelque sorte. La fréquence joue également un rôle important. Elle a eu un impact positif sur la grammaire et la forme, même pour les mots ayant peu de récurrences. Pour la signification, une seule occurrence n'a conduit à aucun apprentissage, tandis que la fréquence de plus de 20 fois a eu un effet considérable sur l'apprentissage. Somme toute, quand les mots étaient rencontrés plus de 20 fois, il y avait de bonnes chances pour l'amélioration des trois aspects étudiés.

Cette étude révèle, pourtant, quelques limites méthodologiques. Pigada et Schmitt (2006) ont signalé les limites de cette étude: une seule étude de cas ne permet pas de faire des généralisations statistiques. Par ailleurs, les adjectifs et les adverbes n'étaient pas considérés dans cette recherche. De plus, étant donné que le participant, comme le signale les auteurs, maîtrise l'anglais L2, il faut également tenir compte de son expérience antérieure

d'apprentissage des langues secondes qui pourrait avoir favorisé l'apprentissage du vocabulaire.

Afin de mieux cerner les procédures, les outils et les résultats des études qui portent sur l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture extensive, un résumé des recherches est présenté dans le Tableau 3. Ce tableau est adapté, en partie, de Horst (2005) et de Waring et Takaki (2003).

Tableau 3

Les études sur l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture extensive

<i>Étude</i>	<i>Participant</i>	<i>Lecture</i>	<i>Outils</i>	<i>Résultat</i>	<i>limites méthodologiques</i>
Ferris (1988)	51	Nouvelle non-simplifiée	Sur 50 mots, test à choix multiple	14% de gain	Texte non-simplifié
Pitts, White & Krashen (1989), expérience 1	35	Nouvelle non-simplifiée	Sur 28 mots, test à choix multiple	6,4% de gain comparé au groupe de contrôle	Texte non-simplifié, l'absence du prétest
Pitts, White & Krashen (1989), expérience 2	16	Nouvelle non-simplifiée	Sur 30 mots, test à choix multiple	8,1% de gain comparé au groupe de contrôle	Texte non-simplifié, l'absence du prétest
Day, Omura & Hiramatsu (1991)	200	Histoire simplifiée	Sur 17 mots, test à choix multiple	17,6 % de gain comparé au groupe de contrôle	l'absence du prétest, le nombre limité du vocabulaire cible
Dupuy & Krashen (1993)	42	Drame simplifié et une vidéo	Sur 30 mots, test à choix multiple	23,3% de gain comparé au groupe de contrôle	l'absence du prétest
Rott (1999)	67	Passage simplifié	Sur 12 mots, test à choix multiple	50% de gain	le nombre limité du vocabulaire cible
Horst & Meara (1999)	1	Bande dessinée simplifiée	Sur 300 mots, auto-évaluation	28,3% de gain	Résultats non-généralisables
Zahar, Cobb & Spada (2001)	144	Nouvelle non-simplifiée	Sur 30 mots, test de niveau	7,2% de gain	Texte non-simplifié
Horst (2000)	1	Nouvelle non-simplifiée	Sur 300 mots auto-évaluation	22% de gain	Texte non-simplifié, Résultats non-généralisables

De façon générale, les études du Tableau 3 affichent un gain lexical relativement limité. Les gains lexicaux dans ces études s'étendent de 6.4% à 50% du vocabulaire examiné. Bien qu'une seule étude sur l'apprentissage de 12 mots affiche un gain de 50% (Rott, 1999), ce gain varie entre 6,4 % et 28,3 % dès qu'un plus grand nombre de mots est ciblé. Pour pouvoir interpréter ces résultats, il faut analyser la méthodologie employée dans les études. L'analyse des choix méthodologiques des recherches recensées permet une meilleure interprétation des résultats rapportés.

Premièrement, l'un des points importants dans la planification de la méthodologie dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire est de contrôler la connaissance des apprenants du vocabulaire cible (Hulstijn, 2008). Certaines études ont utilisé, en absence de prétest, des groupes de contrôle pour évaluer le gain lexical de la lecture (par ex. Day, Omura & Hiramatsu, 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Pitts, White & Krashen, 1989). Mais souvent, les groupes de contrôle ne sont exposés à aucun texte comprenant le vocabulaire cible et alors, il n'est pas surprenant de voir une meilleure performance de la part du groupe expérimental dans l'apprentissage du vocabulaire cible (Coady, 1997). La présence du prétest peut offrir des résultats plus fiables, car on peut évaluer l'effet réel de l'intervention en comparant les résultats du prétest avec ceux du posttest.

Deuxièmement, l'autre limite méthodologique réside dans le fait que l'évaluation de l'intervention ne permet pas aux apprenants de montrer toutes les connaissances qu'ils ont acquises lors de la lecture (Horst, 2005). Plusieurs études administrent des tests sur un nombre limité de vocabulaire (par ex. 12 mots dans Hulstijn, 1992 ; Rott, 1999). Ce nombre limité ne permet pas d'obtenir une description complète de l'apprentissage incident du vocabulaire.

Toutefois, il faut préciser qu'il est très difficile d'administrer des tests longs à un grand nombre de participants et plus il y a de participants dans une étude, moins de mots sont examinés (Horst, 2005). Horst et Meara (1999) et Horst (2000) ont examiné la connaissance de 300 mots dans ces études. Cela a été rendu possible par le fait que ce sont des études de cas qui n'ont qu'un seul participant.

Troisièmement, le choix des textes est un autre aspect problématique des recherches recensées. En général, les études qui ont utilisé les textes non-simplifiés rapportent un gain lexical limité pendant la lecture extensive (par ex. Ferris, 1988; Pitts, White & Krashen, 1989). Ces textes peuvent ne pas être assez bien compris pour que les participants puissent être en mesure d'inférer la signification des mots inconnus qu'ils ont rencontrés (Horst, 2005). Alors, un élément décisif de cette compréhension est l'étendue du vocabulaire de l'apprenant, puisqu'elle affecte la densité des mots inconnus dans le texte (Nation, 2001, 2015). Si le nombre de mots inconnus est élevé, la bonne compréhension devient impossible. L'apprenant doit connaître au moins 95% des mots du texte pour avoir une compréhension adéquate et augmenter la probabilité d'un apprentissage incident (Nation, 2001). Les lectures graduées peuvent être des sources appropriées de l'apprentissage du vocabulaire en L2 si elles sont utilisées adéquatement (Nation & Wang, 1999; Wodinsky & Nation, 1988).

Quatrièmement, le choix des tâches évaluatives est un autre élément important dans l'évaluation des connaissances. La plupart des études (par ex. Pitts, White & Krashen, 1989; Dupuy & Krashen, 1993; Rott, 1999) optent pour des tests à choix multiple. Ce type de test présente plusieurs avantages. Selon Nation (2001), il permet de mesurer la connaissance de divers aspects du vocabulaire (par ex. signification, collocation, registre), il est facile à noter, et le

chercheur a la possibilité de manipuler le degré de la difficulté du test. Cependant, la préparation des tests à choix multiple appropriés exige un temps assez considérable et ce format peut inciter les apprenants à deviner la réponse parmi les options proposées (Nation, 2001)¹.

Finalement, un dernier élément important à considérer dans la recherche est la fréquence des mots dans le texte (Nation, 2015), car la répétition est un facteur majeur de l'apprentissage du vocabulaire. L'apprentissage du vocabulaire est un processus continu qui demande des répétitions systématiques (Mehring, 2005). Une seule exposition n'a pas d'effet sur l'apprentissage (Schmitt, 2010). Rott (1999) et Pigada et Schmitt (2006) ont trouvé respectivement qu'au moins 6 et 10 expositions sont nécessaires pour que le mot soit acquis.

Selon Nation (2001), sans la répétition, un mot n'est pas totalement appris, car premièrement, il y a plusieurs aspects du mot à apprendre (la forme, la signification, les collocations, etc.). Deuxièmement, l'apprenant peut s'occuper d'une quantité limitée d'information à la fois. Saragi, Nation et Meister (1978), cités dans Nation (2001), ont trouvé une corrélation de 0,45, stipulant que la répétition compte pour 20% des facteurs impliqués dans l'apprentissage du vocabulaire. Ici encore, nous pouvons signaler l'efficacité des lectures graduées (par ex. la collection *Français Facile*), car dans ce type de lecture, les mots sont systématiquement repris et ajoutés et cela donne l'occasion d'une rencontre répétée avec les mots (Nation, 2001, 2015).

En conclusion, il faut préciser que l'analyse de la recherche sur l'acquisition du vocabulaire de manière incidente à travers la lecture extensive montre que le gain lexical peut se produire à travers la lecture. Mais, ce gain est relativement limité. Tel que stipulé par plusieurs chercheurs

¹ Nous reprenons la discussion sur le choix des mesures d'évaluation lexicale à la fin du cadre conceptuel.

(par ex. Nation, 2001), l'apprentissage dû à la lecture extensive peut devenir beaucoup plus efficace si les conditions de sa réalisation sont ajustées de façon optimale. Les activités de lecture ne peuvent pas avoir de réel impact sur l'apprentissage du vocabulaire, à moins qu'on rende les mots plus saillants, par exemple en fournissant des glossaires en marge du texte (Hulstijn, 1992).

2.4.2. Synthèse

Nous avons analysé, dans cette partie de notre travail, la recherche examinant l'apprentissage incident du vocabulaire. La lecture de textes ne semble pas être suffisante pour l'apprentissage du vocabulaire en L2 (par ex. Day, Omura & Hiramatsu, 1991; Dupuy & Krashen, 1993; Pitts, White & Krashen, 1989). L'exposition à l'intrant centrée sur le sens, comme pendant la lecture, permet à l'apprenant de développer les habiletés de compréhension, mais l'apprenant aura toujours des difficultés avec la prononciation et les aspects morphologiques, syntaxiques et pragmatiques de la L2 (Harely & Swain, 1984; Lyster, 1987).

Dans le domaine de la L1, Nagy, Herman et Anderson (1985) et Folse (2011) considèrent que l'enseignement direct du vocabulaire ne peut pas avoir une place importante dans l'enseignement de la langue et que la majeure partie des connaissances lexicales est apprise par les locuteurs natifs de façon incidente à partir du contexte communicatif. Cependant, la situation est différente en L2.

L'apprentissage incident du vocabulaire dépend fortement des habiletés de compréhension de l'apprenant, mais, contrairement à la L1, en L2 les apprenants commencent souvent la lecture avant l'acquisition d'une performance adéquate à l'oral (Koda, 2005). Alors, ils ont à

développer les habiletés linguistiques et la performance en lecture simultanément. Selon Koda (2005), ces circonstances créent un paradoxe par rapport à l'apprentissage. D'un côté, afin de comprendre les textes écrits, les apprenants doivent avoir un vocabulaire adéquat, mais de l'autre côté, dans le but de construire un vocabulaire adéquat, ils ont besoin des habiletés suffisantes en lecture, surtout pour utiliser le contexte comme un indice des nouveaux mots. Alors, il faut les familiariser rapidement avec les mots les plus fréquents et construire un vocabulaire de base (Koda, 2005).

Dans cette lignée, l'usage des approches centrées sur la forme prend toute son importance. Plusieurs études récentes rapportent des preuves positives soutenant l'utilisation de l'enseignement centré sur la forme en conjonction avec la lecture. La partie suivante de cette recherche est consacrée à l'importance et l'efficacité des approches centrées sur la forme, ainsi qu'à l'analyse de la recherche examinant cette question.

2.5. Approches centrées sur la forme

Long (1988) a été le premier à présenter le concept de « *focus on form* ». Il a ensuite fourni une définition claire de celui-ci dans son document de séminaire « *focus on form : design feature in language teaching methodology* » en affirmant que l'accent sur la forme « *attire ouvertement l'attention des apprenants sur les éléments qui surviennent de façon incidente lors des activités dont l'objectif principal est le sens ou la communication*¹ » (Long, 1991, p. 45-55). Long

¹ Libre traduction de l'anglais

(1991), a également fait une distinction entre l'enseignement centré sur la forme (FonF) et l'enseignement centré sur les formes (FonFs) qui se réfère aux leçons traditionnelles dans lesquelles les aspects de la langue sont enseignés et pratiqués conformément à un programme structural. Dans sa définition initiale, Long (1991) avait défini FonF comme étant un enseignement dans lequel l'emphase est mise sur les activités qui sont principalement axées sur l'interaction et la communication du sens. Cet enseignement se produit d'une manière réactive, implicite (n'impliquant aucune information métalinguistique) et incidente (non pré-planifié). À la lumière des recherches sur les effets du FonF dans l'acquisition de la L2, Long (2014) a révisé sa définition afin de laisser également place à des approches et à des techniques explicites (y compris l'explication explicite de la règle grammaticale). Il stipule que « *l'accent sur la forme implique l'utilisation réactive d'une grande variété de procédures pédagogiques pour attirer l'attention des apprenants sur les problèmes linguistiques dans leur contexte, tel qu'ils se manifestent lors de la communication dans l'enseignement par tâches, généralement lorsque les apprenants travaillent sur des tâches de résolution de problèmes* ¹ » (p. 317).

Spada (1997) a élargi l'éventail des techniques et des approches que les enseignants peuvent utiliser pour attirer l'attention des apprenants sur les propriétés formelles de la langue en tenant compte du FonF réactif, comme Long, ainsi que du FonF pré-planifié. Elle a conçu un nouveau concept sous le nom de « *form-focused instruction* », qu'elle a défini comme « *des événements pédagogiques qui se produisent à l'intérieur des approches centrées sur le sens dans l'enseignement de la L2, mais dans lesquelles un accent sur la langue est fourni soit de façon spontanée, soit d'une façon prédéterminée* ² » (p. 73). Elle soutient que l'enseignement centré

¹ Libre traduction de l'anglais

² Libre traduction de l'anglais

sur la forme ne devrait pas se limiter à l'enseignement qui se produit en réaction aux erreurs des élèves. Il devrait également inclure toutes les activités pré-planifiées (proactives ou préventives), une position qui a été adoptée par d'autres chercheurs, mais qui est encore appelée « *focus on form* ». Par exemple, R. Ellis (2016) stipule que « *l'accent sur la forme se produit dans les activités où le sens est prioritaire, mais des efforts sont faits pour attirer l'attention sur la forme ... l'accent sur la forme peut être pré-planifié adressant donc une caractéristique linguistique prédéterminée ou il peut être incident comme une réponse à tout problème communicatif ou linguistique qui surgit, alors que les apprenants se concentrent principalement sur le sens*¹ » (p. 411). Le terme « *form-focused instruction* » (FFI²), tel qu'il a été présenté pour la première fois par Spada, sera utilisé dans la présente étude pour éviter toute ambiguïté et utilisation non fondée et interchangeable de « *form-focused instruction* » et « *focus on form* ». Il se réfère aux techniques et aux approches planifiées et incidentes utilisées par les enseignants pour attirer l'attention des apprenants sur la forme. Comme spécifié par R. Ellis (2016), la forme se réfère à des caractéristiques lexicales, grammaticales et pragmatolinguistiques.

Cet aperçu terminologique illustre quelques-uns des choix pédagogiques auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils décident d'attirer l'attention des apprenants sur la forme, à savoir si le FFI doit être pré-planifié ou réactif et s'il doit être implicite ou explicite. La recherche empirique portant sur les effets du FFI a montré que les approches explicites sont plus efficaces que les approches implicites (voir Norris & Ortega, 2000 et Russel & Spada,

¹ Libre traduction de l'anglais

² Afin d'être en harmonie avec la littérature en anglais, nous avons décidé de maintenir l'acronyme « FFI » pour faire référence à l'enseignement centré sur la forme.

2006), ce qui explique en partie la révision de Long de son « *focus on form* ». Une autre décision pédagogique à laquelle les chercheurs se sont intéressés au cours des deux dernières décennies a trait au moment où le FFI devrait être fourni. Comme l'a expliqué Lightbown (1998), la question chronologique concerne à la fois l'apprenant et l'intervention elle-même. En ce qui concerne l'apprenant, la question à laquelle les enseignants sont confrontés lorsqu'ils fournissent le FFI concerne l'état de développement linguistique des apprenants. Autrement dit, on cherche à savoir si le FFI est plus efficace lorsqu'il est programmé pour correspondre à la phase de développement des apprenants en L2, ou s'il plus efficace lorsqu'il cible les aspects qui caractérisent les étapes avancées. La deuxième dimension en lien avec le moment du FFI concerne la question qui vise à savoir si les activités du FFI doivent être intégrées dans les activités de communication ou séparées de celles-ci. La question relative à la première dimension du moment du FFI a été abordée dans de multiples études (Ammar & Lightbown, 2005; Doughty, 1991; Hamilton, 1994; Pienemann, 1985, 1989; Spada & Lightbown, 1999; voir Housen & Simoens, 2016 pour la revue) et des modèles de résultats cohérents ont déjà émergé. Cependant, la seconde dimension du moment du FFI est restée plutôt théorique et a rarement été étudiée empiriquement.

2.5.1. FFI intégré et FFI isolé

Inspirées par la position unificationniste de Johnson (1982) qui considère comme indésirable le divorce de forme et d'usage et une position séparatiste qui implique la séparation de l'enseignement de la forme et de l'usage (p. 129), Spada et Lightbown (2008) parlent d'approches intégrées et isolées pour attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique. Selon elles, le FFI isolé est fourni « *dans des activités séparées de l'utilisation communicative du langage, mais il se produit dans le cadre d'un programme qui inclut également*

l'enseignement axé sur le contenu ... Le FFI isolé peut être enseigné dans la préparation d'une activité communicative ou après une activité dans laquelle les apprenants ont éprouvé de la difficulté avec un aspect linguistique particulier¹ » (p. 186). Comme l'ont expliqué Doughty (2001), Doughty et Williams (1998) et Spada et Lightbown (2008), le FFI isolé ne doit pas être assimilé au FonFs de Long dans lequel tout enseignement est conçu sur la base d'un syllabus structural. Dans le FFI isolé, la forme linguistique qui a été ciblée par l'enseignement est précédée ou suivie par une activité dans laquelle la même caractéristique est utilisée et pratiquée. Dans le FFI intégré, « l'attention de l'apprenant est attirée sur la forme de la langue lors de l'enseignement communicatif ... les caractéristiques linguistiques expliquées peuvent avoir été anticipées et prévues par l'enseignant ou elles peuvent se produire incidemment au cours d'une interaction en cours² » (p. 186). Différentes perspectives théoriques ont été utilisées pour démontrer les mérites et les rôles de chaque approche du FFI.

Le processus du transfert approprié est le principal argument théorique qui a été fourni pour démontrer les avantages du FFI intégré. Tulving (1983) a présenté le principe de spécificité d'encodage selon lequel les conditions d'apprentissage et les conditions d'évaluation ne devraient pas être considérées isolément. En d'autres termes, les chercheurs ne devraient pas se préoccuper des conditions idéales d'apprentissage sans se soucier des conditions dans lesquelles les connaissances seront utilisées et vice versa. Un regard commun sur les conditions d'apprentissage et celles de récupération des connaissances est nécessaire. À partir de cette argumentation, le principe fondamental du processus du transfert approprié est qu'on peut mieux rappeler et récupérer les connaissances apprises si les processus cognitifs qui ont été

¹ Libre traduction de l'anglais

² Libre traduction de l'anglais

activés au cours de l'apprentissage sont semblables aux processus cognitifs actifs lors de la récupération (Blaxton, 1989). Cela implique que la récupération des formes linguistiques au cours de la communication est renforcée si ces formes sont enseignées dans un contexte communicatif (Segalowitz & Gatbonton, 1995; Segalowitz & Lightbown, 1999). En bref, l'apprentissage et l'utilisation de la L2 sont maximisés lorsque les conditions d'apprentissage correspondent à celles de l'utilisation de la langue. De point de vue du FFI, le processus du transfert approprié implique que si l'utilisation de la langue dans les contextes communicatifs est l'objectif de l'enseignant, l'enseignement de cette forme devrait être fourni au cours d'une activité communicative, c'est-à-dire d'une manière intégrée.

La théorie de l'acquisition des compétences (Anderson 1982, Dekeyser, 1998) et la théorie du traitement de l'intrant de VanPatten (1996, 2015) sont les principaux arguments théoriques à l'appui du FFI isolé.

Largement basé sur la supposition d'Anderson selon laquelle la langue est similaire à d'autres activités qui impliquent les capacités cognitives (1983, p. 267) et sur son contrôle adaptif de la pensée (*Adaptive Control of Thought*)(ACT) (Anderson, 1982), la théorie de l'acquisition des compétences distingue trois types de savoir: déclaratif, procédural et automatisé (Dekeyser, 2007) qui correspondent littéralement à la progression graduelle de l'apprentissage de la langue que l'apprenant suit. Alors que les connaissances déclaratives sont factuelles (c'est-à-dire, la connaissance des règles linguistiques formelles, par exemple, les verbes au présent en français prennent *ent* à la troisième personne du pluriel), les connaissances procédurales sont des savoir-faire. En d'autres termes, en dehors de connaissance des aspects de la langue cible (connaissance déclarative), on doit également savoir comment les utiliser dans la compréhension et la

production (connaissance procédurale). Le raffinement constant et l'activation répétitive des connaissances procédurales mènent à l'automatisation. Autrement dit, la procéduralisation et l'automatisation des connaissances se produisent grâce à la pratique. Au fur et à mesure que les apprenants progressent de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale et automatisée, ils développent le contrôle sur leurs connaissances et par conséquent, l'acquisition de compétences se produit. De cette manière, l'acquisition de compétences semble imposer une certaine séquence que l'enseignant devrait suivre pour favoriser l'apprentissage de la L2. Premièrement, ils doivent veiller à ce que les étudiants reçoivent les informations factuelles sur lesquelles les connaissances procédurales et automatisées seront fondées. Ensuite, ils devraient envisager de multiples activités de pratique. Cette séquence a été utilisée comme fondement théorique du FFI isolé, qui est destiné à favoriser le développement des connaissances déclaratives. Cela étant dit, il est à noter que Dekeyser n'a pas exclu le rôle que le FFI joue dans l'automatisation des connaissances. En effet, dans une étude longitudinale visant à déterminer les effets de la pratique (à travers la compréhension, la production ou une combinaison des deux) sur le taux d'erreur et le temps de réaction des apprenants de la L2, Dekeyser (1997) a indiqué que les apprenants deviennent plus précis et plus automatiques avec la pratique. Ses conclusions ont été corroborées par Ammar (2008) qui a indiqué que les connaissances des apprenants en L2 montrent plus de signes d'automatisation résultant de la rétroaction corrective reçue au cours des activités communicatives (c'est-à-dire le FFI intégré).

La théorie du traitement de l'intrant de VanPatten est un autre argument théorique qui a été utilisé pour démontrer le bien-fondé du FFI isolé. Comme l'a expliqué VanPatten (1996), les apprenants ont besoin de comprendre les relations forme-signification afin de construire un système linguistique interne. En d'autres termes, lorsqu'ils rencontrent le mot *jouent*, ils ont

besoin de l'associer à un ensemble d'informations factuelles: c'est est un verbe, au présent, à la troisième personne du pluriel. Les apprenants sont guidés par trois principes, à savoir le principe de la préférence lexicale, le principe du premier nom et le principe de la place dans la phrase¹(VanPatten, 2015) lors du traitement de l'intrant. Le principe de préférence lexicale est particulièrement important pour le débat isolé-intégré. Cela stipule que « *si les formes grammaticales expriment une signification qui peut être codée lexicalement (c'est-à-dire que le marqueur grammatical est redondant), les apprenants ne commenceront pas par les formes grammaticales jusqu'à ce qu'ils aient des formes lexicales auxquelles ils peuvent les associer* » (p. 95). Autrement dit, le traitement des formes qui contribuent à la signification précède le traitement des formes redondantes. C'est le cas parce que l'esprit humain a des capacités de traitement limité, ce qui rend la concentration simultanée sur le sens et la forme difficile. VanPatten (1990) précise que le traitement de la forme pendant que les apprenants se concentrent sur la signification de l'intrant auquel ils sont exposés, qu'il soit oral ou écrit, est particulièrement difficile pour les débutants. VanPatten et ses collègues soutiennent que l'isolement de caractéristiques spécifiques peut aider les apprenants à mieux acquérir des correspondances de forme-signification (VanPatten, 1996, VanPatten & Cadierno, 1993).

Le débat isolé et intégré décrit plutôt théoriquement par Spada et Lighbown (2008) est de plus en plus abordé par des chercheurs de perspectives différentes. Alors que certaines recherches empiriques visent à dévoiler les perceptions et les croyances des enseignants et des apprenants

¹ Alors que le principe du premier nom stipule que le premier nom ou le pronom rencontré dans une phrase est traité par l'apprenant comme sujet, le principe de la place dans la phrase implique que les apprenants procèdent à traiter les premiers éléments de la phrase avant les éléments du milieu ou ceux dans la position finale.

à propos de ces deux modes de FFI, d'autres visent à évaluer leurs effets sur l'apprentissage de la L2 pour ce qui a trait aux aspects morphosyntaxiques ou lexicaux.

Les prochaines sections de ce travail sont consacrées à l'analyse de la recherche examinant les effets du FFI. En premier lieu, la recherche portant sur les croyances des enseignants et des apprenants à propos du FFI isolé et du FFI intégré est décrite. Ensuite, la recherche comparant les effets du FFI isolé et du FFI intégré dans le domaine de la morphosyntaxe est analysée. En dernier lieu, les études portant sur les effets du FFI intégré et du FFI isolé et la comparaison des effets du FFI isolé et du FFI intégré dans le domaine du vocabulaire sont analysées.

2.5.2. Recherche empirique sur les croyances à propos du FFI intégré et du FFI isolé

Les points de vue des enseignants concernant le moment du FFI (c'est-à-dire isolé versus intégré) ont été étudiés dans de différents contextes. Valeo et Spada (2015) ont administré un questionnaire à 53 enseignants et 175 apprenants de l'anglais comme langue étrangère au Brésil et à 47 enseignants et 294 apprenants de l'anglais L2 au Canada. Les résultats indiquent que les enseignants, quel que soit le contexte pédagogique, préfèrent fortement le FFI intégré. Le même schéma de résultats ressort de l'analyse des données des apprenants. Des résultats similaires sont constatés par Songhori (2012), qui a étudié les croyances des enseignants universitaires et des apprenants en Iran et par Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012) qui ont exploré les croyances des apprenants des écoles primaires en Turquie. Bien que la recherche sur les croyances des enseignants et des étudiants apporte des informations pertinentes, elle n'informe pas sur les effets éventuels du FFI isolé et du FFI intégré. Récemment, quelques études ont été menées pour découvrir ces effets.

2.5.3. Recherche empirique sur la comparaison des effets du FFI intégré et du FFI isolé en morphosyntaxe

Bien que la dichotomie isolé-intégré ait émergé principalement de recherche sur l'acquisition de la morphosyntaxe, elle a été empiriquement étudiée plutôt par la recherche sur l'acquisition du vocabulaire en L2. À notre connaissance, deux études (Elgün-Gündüz, Akcan & Bayyurt, 2012; Spada et al., 2014) ont abordé la question des effets de ces deux types de FFI sur l'acquisition de la morphosyntaxe. L'étude d'Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012) qui examine également l'apprentissage du vocabulaire est présenté dans la section consacrée au vocabulaire.

Dans une étude quasi-expérimentale, Spada et al. (2014) ont étudié les effets du FFI isolé et du FFI intégré dans quatre cours d'anglais pour adultes, dont deux sont assignés à la condition du FFI isolé et les deux autres à la condition du FFI intégré. L'intervention expérimentale sur une période de trois jours consiste en 12 heures de cours visant la construction du mode passif. Une tâche de correction d'erreurs et une tâche de production orale à partir d'image sont utilisées pour évaluer les connaissances des apprenants du mode passif immédiatement avant le début de l'intervention expérimentale (prétest), immédiatement après la fin (posttest immédiat) et deux semaines plus tard (posttest différé). Les résultats indiquent que les deux groupes ont progressé au fil du temps dans les deux tâches d'évaluation. Cependant, les résultats provenant du FFI isolé semblent surpasser ceux du FFI intégré à la tâche de correction d'erreurs, une mesure de connaissance explicite selon les auteurs. D'autre part, les participants du groupe du FFI intégré ont de meilleurs résultats à la tâche de la production orale. Les résultats indiquent également que les connaissances des apprenants au prétest ne sont pas toujours comparables, car le groupe du FFI intégré affiche des scores de performance significativement plus élevés que le groupe

du FFI isolé à la tâche de correction d'erreurs. Étant donné le manque de comparabilité entre les groupes, une analyse plus fine a permis de comparer les conditions du FFI isolé et du FFI intégré en fonction de leurs résultats au prétest et de mesurer leur amélioration au fil du temps. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes expérimentaux pour les deux tâches d'évaluation. Ce deuxième niveau d'analyse doit être interprété avec prudence, car seuls sept à 10 participants par condition sont retenus après les avoir comparés en fonction de leur performance au prétest, ce qui remet en question la validité des résultats obtenus. Par ailleurs, l'absence d'un groupe de contrôle dans cette étude rend ambigus les résultats rapportés. Après l'analyse la recherche portant sur les croyances des enseignants et des apprenants à propos du FFI isolé et du FFI intégré ainsi que celle comparant les effets du FFI isolé et du FFI intégré dans le domaine de la morphosyntaxe, dans les prochaines parties, il est question du FFI intégré et isolé en ce qui concerne le vocabulaire.

2.5.4. Recherche comparant l'efficacité du FFI intégré avec celle de l'apprentissage à travers la lecture dans le domaine du vocabulaire

Afin d'évaluer les effets de FFI intégré, Hulstijn (1992) a étudié l'impact de l'utilisation des glossaires en marge de texte sur l'apprentissage du vocabulaire. Cette expérience est menée avec 65 apprenants de néerlandais comme L2 aux Pays-Bas et comporte quatre conditions. Alors que les participants de la première condition expérimentale reçoivent une traduction des mots cibles, ceux de la deuxième condition obtiennent un exemple de l'utilisation du mot dans une phrase, ceux de la troisième condition reçoivent quatre définitions du mot cible pour effectuer un choix et ceux de la quatrième condition ne bénéficient d'aucun renseignement sur les mots. Après la lecture du texte et les questions de compréhension, les participants reçoivent

deux posttests inattendus, à savoir un test de la signification et un test de la forme. Dans le test de la signification, ils doivent écrire les significations des douze mots cibles. Dans le test de la forme, ils ont à remplir le texte original par les mots cibles (le texte lacunaire).

Les résultats du test de la signification montrent que le score moyen de rétention pour le groupe de l'apprentissage incident (la quatrième condition) est très faible (moins d'un mot sur 12). Par ailleurs, le score moyen du groupe de traduction est significativement plus élevé que les autres groupes. Aucune différence significative n'est constatée entre les quatre groupes pour le test de la forme.

Dans cette étude, l'usage des glossaires (la première condition, particulièrement), considéré comme FFI intégré par une modification de l'intrant, se solde, pour le test de signification, par un gain lexical significativement supérieur en comparaison avec l'apprentissage incident à travers la lecture sans aucune forme de mise en évidence des éléments lexicaux. Selon Nation (2001), l'usage des glossaires représente plusieurs avantages. Comme le texte peut être trop difficile à comprendre, ces glossaires augmentent la compréhension et attirent l'attention sur le mot, ce qui favorise l'apprentissage.

Pourtant, la durée de l'intervention expérimentale et l'absence de posttest différé mettent en cause la fiabilité des résultats. Par ailleurs, le nombre des mots ciblés dans cette étude ne semble pas être assez représentatif de l'apprentissage produit. L'autre étude qui examine de façon plus rigoureuse l'efficacité du FFI intégré est celle de Watanabe (1997). Watanabe (1997) étudie l'impact de la modification du texte sur l'apprentissage incident du vocabulaire. Dans son étude, elle cherche à savoir si la modification de l'intrant en ajoutant des explicites du vocabulaire augmente l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture.

Deux cent trente et un Japonais apprenant l'anglais comme L2 sont divisés en dix conditions basées sur la combinaison de trois types de modifications de texte (des appositions expliquant la signification du mot après son occurrence dans le texte, des glossaires et des glossaires à choix multiple), avec deux variations de tâche à savoir avec ou sans traduction des mots en L1 et deux groupes de contrôle dont un avec un texte différent. Seize mots de vocabulaire sont ciblés dans deux séances de 90 minutes chacune. Les connaissances lexicales des apprenants sont évaluées avant et après l'intervention. Le prétest consiste d'abord à fournir les définitions de 32 items, dont 16 des groupes expérimentaux et 16 du texte du groupe contrôle et ensuite, une échelle de connaissance lexicale de 1 (aucune connaissance) à 7 (parfaite connaissance). Un posttest immédiat (le même que le prétest) et deux posttests différés (le premier est le même que le prétest et le posttest immédiat et le deuxième consiste à donner la définition des mots présentés en contexte) examinent le gain lexical des apprenants.

Les résultats de la recherche montrent que les groupes avec des glossaires et des glossaires à choix multiple ont un score significativement plus élevé que les groupes de contrôle et les groupes avec des appositions. Mais, aucune différence significative entre les glossaires et les glossaires à choix multiples n'est constatée. De plus, aucun effet significatif pour les tâches de traductions n'est rapporté.

Par conséquent, cette recherche met en évidence l'importance de la modification du texte par des glossaires pour attirer l'attention de l'apprenant sur le vocabulaire cible. Les explications en apposition n'ont pas eu d'effet significatif sur l'apprentissage, car le lecteur devait être capable de juger si l'explication entre les virgules était une nouvelle information ou bien une

définition du mot cible, alors qu'avec les glossaires marginaux, il est plus évident qu'il s'agit d'explications sur le vocabulaire (Watanabe, 1997).

Même si cette recherche fournit des preuves empiriques de l'efficacité des glossaires en particulier et du FFI intégré en général, elle présente quelques limites méthodologiques. L'intervention est effectuée en deux séances et vu la nature graduelle de l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 2000), cela ne permet pas d'avoir des résultats entièrement représentatifs. D'autres études semblent nécessaires avec des classes intactes pour évaluer l'impact de la modification de texte sur l'apprentissage dans une longue période de temps (Watanabe, 1997).

Le Tableau 4 adapté, en partie, de Laufer (2005), présente un résumé des études qui fournissent des preuves empiriques des effets du FFI intégré sur l'apprentissage du vocabulaire. Selon Laufer (2005), les études menées n'ont pas été conçues pour tester l'efficacité des approches centrées sur la forme, mais ont examiné une série de questions concernant l'apprentissage du vocabulaire. Toutefois, dans chaque étude, il y a une condition basée sur le sens et une autre condition qui correspond au FFI intégré sans qu'elle ne soit identifiée comme telle. Dans chaque étude, un plus grand nombre de mots a été appris dans la condition du FFI intégré.

Tableau 4*Les études avec des preuves empiriques de l'efficacité de FFI intégré*

Étude	Condition du FFI intégré (plus efficace)	Condition de comparaison	Outils	Limites méthodologiques
Newton (1993)	Signification négociée	Signification non-négociée	Tâches de communication	Résultats non-généralisables (8 participants)
Lupescu & Day (1993)	Chercher le mot dans un dictionnaire	Lecture avec ou sans inférence de signification	Test à choix multiple	Nombre limité du vocabulaire (17)
Cho & Krashen (1994)	Chercher le mot dans un dictionnaire (facultatif)	Mots non cherchés dans un dictionnaire	Traduction du vocabulaire à l'écrit ou à l'oral	Outils non-équivalents pour les participants; les résultats non-généralisables
R. Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994)	Intrant négocié	Intrant pré-modifié	Traduction du vocabulaire et l'étiquetage des images	Courte durée de l'intervention (45 minutes)
Knight (1994)	Chercher le mot dans un dictionnaire	Lecture avec ou sans inférence de signification	Test de reconnaissance (oui/non), définition du vocabulaire et les tests à choix multiple	Longueur insuffisante des textes (250 mots)

Le FFI intégré a été opérationnalisé de différentes façons dans la recherche figurant dans le tableau 4. Ces opérationnalisations varient de la recherche des mots dans un dictionnaire (par ex. Knight, 1994) à la négociation de la signification du mot (par ex. Newton, 1993). Les résultats indiquent l'efficacité du FFI intégré. Certaines études (par ex. Lupescu & Day, 1993; Cho & Krashen, 1994; Knight, 1994) montrent que les participants qui ont cherché la signification du mot dans le dictionnaire ont un meilleur résultat comparé à ceux qui n'ont pas consulté un dictionnaire. Dans Newton (1993) les mots dont la signification est négociée par le biais de la demande de clarification et de la vérification de compréhension sont mieux retenus que les mots dont la signification n'est pas négociée.

Cependant, les études examinées représentent des failles méthodologiques qui peuvent avoir des incidences les résultats obtenus. La courte durée de l'intervention (R. Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994), la longueur insuffisante des textes à lire (Knight, 1994) et un nombre limité du vocabulaire examiné (Luppescu & Day, 1993) sont quelques-unes des limites méthodologiques de la recherche examinant l'effet du FFI intégré sur l'apprentissage du vocabulaire.

Ayant étudié les effets du FFI intégré sur l'apprentissage du vocabulaire, dans la partie suivante, il est question de la recherche examinant l'usage du FFI isolé dans l'enseignement du vocabulaire.

2.5.5. Recherche comparant l'efficacité du FFI isolé avec celle de l'apprentissage incident dans le domaine du vocabulaire

Paribakht et Wesche (1997) ont mené une étude dans le but de comparer l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture avec l'apprentissage du vocabulaire par la lecture associée à des exercices du vocabulaire. Trente-huit apprenants d'anglais L2 sont assignés dans deux groupes, à savoir la lecture seulement et la lecture avec l'exercice de vocabulaire. Le vocabulaire cible est composé de 28 mots. Dans la condition de la lecture seule, les apprenants lisent quatre textes choisis portant sur deux thèmes variés et répondent aux questions de compréhension. Les textes fournissent de multiples expositions à un certain nombre de noms, de verbes et de connecteurs de discours qui sont identifiés comme étant généralement peu familiers des élèves à ce niveau de compétence de l'anglais. Dans la condition de lecture plus les exercices du vocabulaire, les apprenants lisent quatre textes et ensuite, font des exercices de vocabulaire à partir des textes étudiés. Un prétest et un posttest de l'échelle de connaissance

lexicale portant sur les 28 mots cibles (Paribakht & Wesche, 1993; Wesche & Paribakht, 1996) sont administrés aux participants. Dans cette échelle qui est une mesure d'auto-évaluation, les participants évaluent leur niveau de connaissance d'un certain nombre de mots, de la reconnaissance de mot jusqu'à la maîtrise de la plupart des aspects de connaissance lexicale.

Les résultats de la recherche montrent des gains significatifs dans les deux conditions de l'étude, mais la condition de lecture plus exercices atteint un score plus élevé que la condition de lecture seule. Les participants du groupe de lecture plus exercices sont capable d'utiliser le vocabulaire cible dans des phrases originales, tandis que la connaissance des participants dans la condition de lecture seule ne dépasse pas la reconnaissance de mots (Paribakht & Wesche, 1999). Même si plusieurs récurrences des mots dans les textes résultent en un apprentissage significatif dans le groupe de lecture seule, les exercices du vocabulaire qui relève du FFI isolé après la séance de lecture montrent une plus grande efficacité. Toutefois, l'absence du posttest différé nous empêche de constater une éventuelle rétention lexicale à long terme.

Dans la même perspective, Zimmerman (1997) a examiné les effets d'un enseignement interactif du vocabulaire après la lecture de textes sur l'apprentissage du vocabulaire. Trente-cinq apprenants de l'anglais L2 aux États-Unis sont divisés en deux groupes de lecture seule et de lecture plus enseignement interactif du vocabulaire. Durant les 10 semaines de l'intervention, en plus des activités de lecture, le groupe de l'enseignement interactif reçoit trois heures d'enseignement du vocabulaire par semaine impliquant plusieurs sortes d'exercice et d'exposition au vocabulaire (par ex. l'usage des mots à l'oral et à l'écrit). La connaissance des 45 mots cibles est évaluée avant et après l'intervention au moyen d'une fiche d'auto-évaluation

comportant quatre niveaux de connaissance, le premier étant le manque de reconnaissance du mot et le dernier étant l'usage du mot dans la phrase.

Les résultats indiquent que l'enseignement interactif du vocabulaire jumelé aux activités de lecture résulte en un meilleur apprentissage du vocabulaire que la lecture sans l'enseignement du vocabulaire. En fait, vu que les activités de lecture sont séparées de celles du vocabulaire, l'enseignement interactif du vocabulaire dans cette étude peut être considéré comme FFI isolé. Par ailleurs, étant donné que l'intervention s'étale sur dix semaines, nous avons une meilleure indication sur les effets du FFI isolé.

Dans une autre étude, Amirousefi et Kassaian (2010) examinent l'efficacité des activités de lecture en comparaison avec celle de la lecture plus des activités d'apprentissage du vocabulaire. Soixante apprenants de l'anglais L2 en Iran sont divisés en deux groupes de lecture et de lecture plus exercices (par ex. l'usage des mots dans le contexte). Les participants du groupe de lecture plus exercices lisent de courts textes, répondent aux questions de compréhension et font par la suite, une série d'exercices sur le vocabulaire rencontré pendant la lecture (d'où la catégorisation du FFI isolé). Les participants du groupe de lecture lisent les mêmes textes et répondent aux questions de compréhension, et au lieu de faire des exercices de vocabulaire, lisent un texte supplémentaire comportant le vocabulaire cible. Les auteurs affirment que le texte supplémentaire a pour fonction d'exposer une autre fois les participants au vocabulaire cible et d'uniformiser la durée de l'intervention à travers les conditions expérimentales. L'intervention a lieu durant six séances s'étalant sur trois semaines. Un prétest est administré deux semaines avant le début de l'intervention pour déterminer la connaissance du vocabulaire cible et 30 mots sont retenus pour l'intervention. L'échelle des connaissances

lexicales (Paribakht & Wesche, 1993) est administrée à la fin de l'intervention pour mesurer l'apprentissage produit.

Les résultats révèlent des gains lexicaux significativement plus élevés pour le groupe de lecture plus exercices de vocabulaire qui relève du FFI isolé. En fait, même si une autre récurrence des mots est fournie dans le groupe de lecture seule et que le temps de tâche est équivalent à travers les conditions, le fait d'étudier le vocabulaire cible après la séance de lecture bonifie significativement l'apprentissage du vocabulaire. Toutefois, l'absence du posttest différé ne permet pas de constater l'apprentissage du vocabulaire dû au FFI isolé à long terme.

La recherche analysée dans cette partie relève du FFI isolé durant lequel le vocabulaire est étudié avant ou après une autre activité centrée sur la communication. Même si la lecture peut résulter en un apprentissage incident du vocabulaire, l'usage du FFI isolé peut nettement le bonifier en attirant l'attention de l'apprenant sur la forme et en rendant l'apprentissage des mots plus intentionnel. Toutefois, la recherche examinée ne donne aucun indice sur l'apprentissage des mots à long terme, en raison de l'absence du posttest différé. De plus, l'utilisation des échelles d'auto-évaluation dans les trois études mentionnées peut augmenter les risques de subjectivité des résultats obtenus.

Ayant recensé la recherche examinant l'efficacité du FFI intégré et isolé, chacun de son côté, dans la prochaine partie, il est question de la recherche portant sur la comparaison entre ces deux approches d'enseignement du vocabulaire.

2.5.6. Recherche comparant l'efficacité du FFI intégré avec celle du FFI isolé dans le domaine du vocabulaire

Pour examiner l'apprentissage du vocabulaire provenant de différentes approches du FFI, Hill et Laufer (2003) ont conduit une étude avec 96 apprenants de l'anglais L2 à Hong Kong. Ils ont à lire un texte sur l'écran dans lequel les 12 mots cibles sont mis en évidence et les participants vérifient la signification des mots dans un dictionnaire électronique. Dans la condition de lecture (FFI intégré), les participants doivent répondre à des questions de compréhension qui nécessitent la connaissance des mots cibles. Dans la condition de sélection de mots (FFI isolé), les participants effectuent un traitement direct des mots cibles et des exercices de vocabulaire (par ex. sélectionner la signification des mots cibles parmi quatre options pour chaque mot). Ils n'ont pas à répondre à des questions de compréhension. Tous les apprenants sont testés de façon inattendue immédiatement après la fin de la tâche et une semaine plus tard sur la connaissance réceptive des mots cibles. La tâche évaluative consiste à fournir des traductions en L1 ou des synonymes en L2 pour les mots cibles.

Les résultats de cette étude montrent des gains lexicaux dans les deux conditions. De plus, les résultats révèlent la supériorité de la condition du FFI isolé sur la condition de FFI intégré. Le score moyen du groupe du FFI intégré au posttest immédiat est de 42 %, alors que le groupe du FFI isolé affiche un score de 66 %. Dans le posttest différé, le groupe du FFI intégré obtient un score de 29,4 % en comparaison avec 41,6 % pour le groupe du FFI isolé. La différence entre les deux conditions dans les deux posttests est statistiquement significative.

Pourtant, cette étude présente quelques limites méthodologiques. Premièrement, le temps consacré à l'intervention expérimentale ne semble pas pouvoir représenter de façon pertinente

l'efficacité des approches utilisées, une seule lecture de texte a été effectuée dans l'étude. Deuxièmement, le nombre des mots cibles (12 mots) n'est pas représentatif de la connaissance lexicale des apprenants. L'examen d'un si petit nombre de mots ne pourrait pas procurer de façon fiable des preuves empiriques de la supériorité d'une approche d'enseignement sur l'autre. Ces failles méthodologiques nous poussent à interpréter les résultats de cette étude avec précaution.

À part l'étude de Hill et Laufer (2003) qui examine l'efficacité de différentes approches d'enseignement du vocabulaire, trois autres études sont spécifiquement destinées à comparer les effets du FFI intégré et du FFI isolé sur l'apprentissage du vocabulaire, à savoir celle de Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012), celle de File et Adams (2010) et celle de Genç et Savaş (2011).

Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012) examinent les effets du FFI intégré et du FFI isolé sur l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire et sur le développement de l'écriture en Turquie auprès de 120 apprenants de langues étrangères dans deux classes au primaire. Dans la classe du FFI isolé, le cours commence avec l'enseignement isolé du vocabulaire et de la grammaire et une série d'exercices grammaticaux (par ex. la correction des erreurs) et lexicaux (par ex. arranger l'ordre des mots ou remplir des phrases lacunaires) et s'achève par une activité de communication basée sur le contenu (par ex. préparer de courts dialogues). Dans la classe du FFI intégré, l'enseignement des aspects grammaticaux et lexicaux est fourni pendant les activités communicatives y compris des exercices, tels que la rédaction de courts textes en groupe. De différents outils sont utilisés pour la collecte des données. En premier lieu, un test de l'anglais (*KET*) est administré en tant que prétest. *KET* mesure les différentes compétences

linguistiques en anglais. Il est administré une deuxième fois huit mois plus tard. En deuxième lieu, les productions écrites des participants sont utilisées. Deux productions écrites par participant avec un intervalle de quatre mois sont collectées. Avant la première production écrite, les chercheurs ont effectué 32 heures d'observation dans chaque classe afin d'examiner l'approche pédagogique employée par les enseignants.

Les résultats provenant de *KET* indiquent que les deux conditions progressent au fil du temps avec un meilleur résultat pour le FFI intégré. Les analyses statistiques révèlent que les gains de la condition du FFI intégré sont significativement supérieurs à ceux de la condition du FFI isolé pour les résultats du vocabulaire et de la grammaire. Pour ce qui est des résultats des productions écrites, le FFI isolé n'affiche aucun progrès pour le vocabulaire (par ex. la variété lexicale), la grammaire (par ex. la précision des structures) et le développement de l'écriture (par ex. le niveau de complexité des phrases), alors que le FFI intégré affiche une amélioration des scores dans les trois catégories évaluées. Les analyses statistiques révèlent également que la condition du FFI intégré est significativement supérieure à la condition du FFI isolé dans les tâches de production écrite.

Les résultats de l'étude de Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012), contrairement à ceux de Hill et Laufer (2003), corroborent l'idée selon laquelle les structures morphosyntaxiques et lexicales sont mieux apprises et utilisées quand elles sont enseignées pendant les activités communicatives de façon intégrée.

Vingt apprenants de l'anglais L2 provenant de deux classes participent à l'étude de File et Adams (2010). Les conditions du FFI intégré et isolé sont étudiées à travers les deux classes. Durant l'intervention comprenant deux séances d'enseignement par classe, la moitié des mots

cibles est enseignée pendant la lecture et l'autre moitié est enseignée avant la lecture de texte. Parmi les 36 mots cibles, 12 mots sont enseignés pas le biais du FFI intégré, 12 à travers le FFI isolé et 12 mots ne sont pas enseignés pour permettre de mesurer l'apprentissage incident du vocabulaire. Ces activités sont suivies de questions de compréhension et d'un test sur le vocabulaire. La connaissance des apprenants est évaluée 18 jours avant l'intervention et 16 jours après l'intervention, ainsi qu'à la fin de chaque séance d'intervention à l'aide de l'échelle des connaissances lexicales (Paribakht & Wesche, 1997).

Les résultats montrent que les deux types d'enseignement, à savoir le FFI intégré et le FFI isolé, conduisent à un meilleur score que la lecture seule au posttest immédiat (après la séance d'enseignement) et au posttest différé. Les taux de rétention sont similaires pour les FFI isolé et intégré, mais il semble que le FFI isolé permette un plus grand apprentissage. Toutefois, les analyses statistiques ne révèlent aucune différence significative entre les scores provenant des deux approches.

L'une des qualités de cette étude se trouve dans le fait que toutes les conditions de recherche sont examinées à travers tous les participants. En fait, chaque participant bénéficie également des trois approches d'enseignement du vocabulaire, ce qui diminue l'éventuel effet modérateur des variables individuelles. Cependant, comme le signalent des auteurs, un nombre plus élevé de participants et une intervention plus longue auraient pu dégager des résultats plus concluants.

Genç et Savaş (2011) s'intéressent également aux effets du FFI intégré et isolé dans leur étude effectuée sur 70 participants de l'anglais L2 en Turquie. L'intervention est effectuée à partir de 24 passages de lecture comportant chacun dix mots à enseigner. Comme File et Adams (2010), tous les participants bénéficient d'un enseignement isolé pour un certain nombre de mots ($n =$

95) avant la lecture, y compris une tâche de production et d'un enseignement intégré pour d'autres mots ($n = 135$) pendant la lecture. Le choix des mots à enseigner par le biais d'une approche plutôt qu'une autre vient des enseignants qui considèrent que les mots plus difficiles doivent bénéficier d'une attention particulière de façon isolée. Parmi les mots enseignés, 31 provenant du FFI intégré et 31 du FFI isolé sont choisis pour l'évaluation. Pour évaluer les connaissances lexicales des apprenants, un questionnaire sur le vocabulaire cible examinant plusieurs aspects de connaissances lexicales (par ex. signification, association, usage, et, etc.) réceptivement et productivement est élaboré.

Les résultats de l'étude montrent que le FFI intégré se solde par un meilleur apprentissage des connaissances réceptives du vocabulaire, alors que le FFI isolé résulte en un meilleur apprentissage des connaissances productives. Dans le test portant sur les 31 mots du FFI intégré, les participants ont un score de 47% pour les questions réceptives et 22,5% pour les questions productives. Les auteurs arguent que le fait d'étudier le vocabulaire seulement en contexte et pendant la lecture ne permet pas aux apprenants de développer les connaissances en production. Par ailleurs, dans le test portant sur les 31 mots du FFI isolé, alors que les résultats affichent un score de 31% pour les questions réceptives, un score de 40% est constaté pour les questions productives. Cela est probablement attribuable aux tâches de production durant le FFI isolé. Cependant, l'absence du posttest différé nous empêche de constater cette tendance à long terme.

La recherche analysée dans cette partie nous éclaire sur les effets de l'utilisation du FFI dans l'enseignement du vocabulaire. Quelle que soit l'approche adoptée, à savoir intégrée ou isolée, le fait d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme des mots bonifie l'apprentissage. Cependant, les résultats de la recherche ne sont pas concluants en ce qui concerne la supériorité

des effets de l'une des deux approches. Alors que les résultats de Hill et Laufer (2003) sont en faveur du FFI isolé, ceux de File et Adams (2010) n'attestent aucune différence significative entre les deux approches. L'étude de Genç et Savaş (2011) est plus nuancée, car elle considère l'apprentissage du vocabulaire dans deux contextes différents, c'est-à-dire la production et la compréhension. Les mots bénéficiant du FFI intégré durant la lecture sont mieux appris réceptivement, alors que ceux appris par le biais de FFI isolé semblent plus accessibles à l'usage productif. Genç et Savaş (2011) précisent que le choix de l'approche dépend de la nature des mots, les mots plus difficiles étant plus appropriés pour le FFI isolé et les objectifs de classe, le FFI intégré étant plus adéquat pour la compréhension de texte et le FFI isolé plus approprié pour les tâches de production.

2.5.7. Synthèse

L'analyse de la recherche nous informe sur les effets bénéfiques du FFI dans l'enseignement de la L2 en ce qui a trait aux aspects morphosyntaxiques (Norris & Ortega, 2001) et lexicaux (Laufer, 2005). Quoique la lecture soit encore un moyen important d'accroître la connaissance du vocabulaire, les enseignants doivent inclure une forme de FFI pour améliorer l'apprentissage du nouveau vocabulaire (File & Adams, 2010). Selon Schmitt (2000), la meilleure approche de l'enseignement du vocabulaire fait un amalgame de l'enseignement direct et des activités dans lesquelles l'apprentissage incident se produit. L'analyse de la recherche nous montre également qu'une certaine forme de FFI (soit isolé ou intégré) est plus efficace pour l'apprentissage du vocabulaire que l'apprentissage incident à travers la lecture (par ex. Paribakht & Wesche, 1997; Watanabe, 1997; Zimmerman, 1997). Bien que l'apprentissage du vocabulaire puisse se produire incidemment par la lecture (par ex. Horst, Cobb & Meara, 1998; Paribakht & Wesche,

1997), l'apprentissage incident du vocabulaire dépend d'une lecture en profondeur et d'expositions nombreuses aux mots dans des contextes signifiants (File & Adams, 2010). Cependant les recherches analysées comportent quelques failles méthodologiques, telles que la courte durée de l'intervention (R. Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994) ou le nombre limité des mots cibles (Luppescu & Day, 1993).

Les recherches examinant les effets de chacune des approches du FFI ne rapportent pas de résultats unanimes. Hill et Laufer (2003) concluent que le FFI isolé est plus bénéfique pour l'apprentissage des mots. Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012) rapportent que le FFI intégré améliore l'apprentissage du vocabulaire de façon significative. Genç et Savaş (2011) trouvent que les effets de ces approches varient selon le type d'apprentissage visé, le FFI intégré étant plus efficace pour l'apprentissage réceptif et le FFI isolé conduisant à un meilleur apprentissage productif. Selon File et Adams (2010), même s'il n'existe pas de différence significative entre les deux approches, le FFI isolé semble donner de meilleurs résultats.

La réussite du FFI, qu'il soit isolé ou intégré, peut cependant dépendre de plusieurs facteurs qui influencent l'apprentissage du vocabulaire et orientent le choix d'une approche plutôt que l'autre. Dans la prochaine partie de ce travail, il est question des facteurs ayant des incidences sur l'apprentissage du vocabulaire.

2.6. Facteurs ayant des incidences sur l'apprentissage du vocabulaire.

Bien que les effets du FFI dans l'enseignement direct du vocabulaire soient indéniables, il faut signaler que plusieurs facteurs peuvent influencer ces effets. Dans ce processus, il faut tenir compte de la charge d'implication imposée par la tâche d'apprentissage, du nombre d'expositions et de récupérations des éléments lexicaux, des difficultés liées à l'apprentissage des mots, ainsi que des différences individuelles entre les apprenants. Pourtant, nous sommes conscients que cette liste de facteurs est loin d'être exhaustive et que d'autres facteurs, tels que le contexte d'apprentissage, à savoir L2 ou langue étrangère, et l'expérience de l'enseignant, pourraient influencer l'apprentissage du vocabulaire.

2.6.1. Charge d'implication et engagement

Selon Schmitt (2008), la clé de l'apprentissage du vocabulaire est l'engagement maximum de l'apprenant. La notion du niveau du traitement apporte une explication à ce constat. Selon Craik et Lochhart (1972) et Craik et Tulving (1975) (cités par Laufer & Hulstijn, 2001), un encodage plus profond laisse plus de traces dans la mémoire qu'un traitement superficiel. Par ailleurs, ils affirment que plus une activité cognitive est profonde, plus il y a de chance que l'unité traitée soit ancrée à long terme dans la mémoire. Cependant, il faut préciser que la rétention de cette nouvelle information n'est nullement renforcée par la longueur du temps qu'elle a été conservée dans la mémoire à court terme (Laufer & Hulstijn, 2001).

S'appuyant sur l'hypothèse avancée par Craik et Lochhart (1972) et Craik et Tulving (1975), Laufer et Hulstijn (2001) proposent l'hypothèse de la charge d'implication. Cette hypothèse se base sur la composante cognitive-motivationnelle de l'implication de l'apprenant qui est déterminé à la lumière de trois notions fondamentales : le besoin, la recherche et l'évaluation. Le besoin d'étudier un élément lexical a un caractère motivationnel. Il peut être fort si la

motivation provient de la part de l'apprenant ou modérée s'il est imposé par l'enseignant. La recherche est un élément cognitif qui consiste à rechercher la signification d'un mot, en consultant un dictionnaire ou toute autre ressource. L'évaluation, un autre élément cognitif, consiste à examiner l'adaptabilité d'un mot dans un contexte donné. Elle est modérée si elle contrôle la reconnaissance des différences entre les mots ou entre plusieurs significations du même mot dans un contexte donné, par exemple pour remplir une phrase lacunaire par un mot. Elle est forte si elle requiert une décision sur la combinaison d'autres mots avec le nouveau mot dans une phrase originale. Ces composantes s'attribuent des indices d'implication en fonction de leur présence (totale, partielle ou absente). L'hypothèse de la charge d'implication suppose que plus grand est l'indice d'implication d'une tâche, plus forte est la rétention du mot appris durant la tâche. Le Tableau 5, traduit et adapté de Laufer et Hulstijn (2001) indiquent quelques tâches et leur charge d'implication.

Tableau 5

Les tâches et leur charge d'implication

Tâche	État des mots cibles	Besoin	Recherche	Évaluation
La lecture et les questions de compréhension	Mis en glossaires dans le texte, mais sans rapport avec la tâche	-	-	-
La lecture et les questions de compréhension	Mis en glossaires dans le texte, en rapport avec la tâche	+	-	-
La lecture et les questions de compréhension et les espaces vides à remplir	En rapport avec la compréhension de lecture, listés avec les glossaires à la fin du texte	+	-	+
L'écriture des phrases originales	Listés avec les glossaires à la fin du texte	+	-	++
L'écriture d'une composition	Les concepts sélectionnés et cherchés par l'apprenant-scripteur de la L2	++	+	++

Toutefois, Schmitt (2008) souligne que l'hypothèse de la charge d'implication serait plutôt utile pour les concepteurs de matériels didactiques, car elle ne prend pas en compte les apprenants de la L2. L'attitude de l'apprenant, sa motivation, l'usage des stratégies d'apprentissage de la langue et les différences individuelles entre les apprenants sont des facteurs qui ne sont pas abordés de façon exhaustive par cette théorie (Schmitt, 2008).

Cependant, la recherche montre de façon générale que les tâches demandant plus de charges cognitives et motivationnelles de la part des apprenants se soldent par une meilleure rétention du vocabulaire cible. Chercher des mots dans le dictionnaire résulte en un meilleur apprentissage que fournir la signification des mots ou les rencontrer pendant la lecture (Cho & Krashen, 1994; Hulstijn, Hollander & Greidanus, 1996; Knight, 1994; Luppescu & Day, 1993). L'écriture d'une composition ou l'utilisation des mots dans des phrases originales (Hulstijn & Laufer, 2001; Hulstijn & Trompeter, 1998; Joe, 1995; Keating, 2008) et la modification interactive de l'extrait (R. Ellis & He, 1999) se soldent par un plus grand apprentissage.

Ces études peuvent souligner également l'importance du FFI en conjonction avec les activités de lecture pour promouvoir l'apprentissage du vocabulaire. Alors que le FFI intégré peut engager les apprenants dans le processus d'apprentissage du vocabulaire par la recherche des mots dans le dictionnaire, le FFI isolé semble impliquer plus profondément les apprenants dans ce processus par des exercices d'évaluation comme les phrases lacunaires ou la rédaction des phrases avec le nouveau vocabulaire avant ou après les activités de lecture.

En résumé, les tâches qui exigent plus d'engagement de la part des apprenants conduisent à un meilleur apprentissage et il faut, par conséquent, promouvoir un niveau de traitement profond chez les apprenants (Schmitt, 2008). Pourtant la charge d'implication n'est pas le seul facteur

ayant des incidences sur l'apprentissage des mots. Le nombre d'expositions au vocabulaire joue également un rôle important.

2.6.2. Répétition

Les activités d'enseignement qui occasionnent une exposition répétée aux mots et qui procurent des opportunités de pratiquer le vocabulaire dans de différents contextes bonifient l'apprentissage des mots (Barcroft, 2015; Grabe, 2009). Des études récentes (Folse, 2006; Tse Lee & Hirsh, 2012; Wong & Pyun, 2012) montrent que le nombre d'expositions aux mots a un plus grand impact sur l'apprentissage du vocabulaire que la charge d'implication de la tâche.

Il est pourtant difficile de prescrire un nombre exact de répétitions nécessaire à l'apprentissage des mots (Nation & Wang, 1999; Schmitt, 2008; Webb, 2007). De Groot (2006), tel que cité dans Schmitt (2008), a trouvé qu'à la suite de six expositions à des paires de mots traduits et trois tests réceptifs, les apprenants ont appris entre 43% et 70% du vocabulaire cible dans le posttest différé, une semaine après l'intervention. Webb et Chang (2014) indiquent dans leur analyse de recherche que le nombre d'expositions nécessaires pour apprendre un nouveau mot varie entre six et 20 dans les études. Quel que soit le nombre de répétitions requis, il est important de récupérer les éléments lexicaux, sinon beaucoup de mots qui sont appris partiellement seront oubliés (Nation, 1990).

Il existe deux types de répétition: la répétition à intervalle dans laquelle l'on étale la répétition du mot sur une longue période de temps et la répétition massive dans laquelle l'on donne une attention répétée au mot pendant une courte période de temps (Nation, 2001). Selon Pimsleur (1967), cité dans Nation (2001), la répétition des mots nouveaux doit se produire

immédiatement après leur première présentation, car le plus souvent, l'oubli a lieu tout de suite après la première exposition au mot. Cependant, selon le chercheur, l'espace entre chaque répétition doit être plus grand avec les répétitions initiales plus rapprochées et les répétitions ultérieures avec beaucoup plus d'intervalle. En d'autres termes, plus ancien est l'élément appris, plus lent est le processus d'oubli (Nation, 2001). Au début de l'apprentissage, l'oubli est très rapide et se ralentit graduellement (Nation, 2001). Comme l'apprentissage durant la deuxième répétition est plus ancien que celui de la première, l'oubli est plus lent que lors de la première répétition (Nation, 2001). La recherche montre que la répétition avec intervalle résulte en un meilleur apprentissage que la répétition massive (Bloom & Shuell, 1981; Dempster, 1987).

Alors, dans le choix d'approche d'enseignement, il faut considérer le facteur de répétition. Dans les textes gradués, les mots sont repris systématiquement (Nation, 2001) et cela peut attirer l'attention de l'apprenant sur le mot. De plus, les textes sont adaptés au niveau des apprenants, ce qui peut faciliter également la compréhension en lecture. Par conséquent, l'apprentissage incident peut se produire de façon significative dans ce type de texte. Par contre, dans les textes authentiques, les contextes ne sont pas adaptés aux apprenants et la récurrence des mots peut varier énormément d'un texte à l'autre. Alors le recours au FFI intégré ou isolé peut faciliter l'apprentissage des mots. Nous pouvons conclure que plus grande est la fréquence de mot dans un texte, moins d'intervention est nécessaire pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme.

L'autre facteur qui affecte l'apprentissage des mots provient de la difficulté d'un mot qui fait de son apprentissage une tâche plus ou moins complexe.

2.6.3. Difficultés liées à l'apprentissage des mots

Plusieurs types de difficultés peuvent faire obstacle à l'apprentissage lexical. Nation (2001) introduit la notion de la charge d'apprentissage (*learning burden*) qu'il définit comme étant la quantité d'effort requise pour apprendre un mot. Les mots représentant plus de difficultés exigent un effort plus important. L'on pourrait mettre ces difficultés dans deux catégories principales : les difficultés intralexicales et les difficultés interlexicales (Laufer, 1997; Tréville, 2000). Les difficultés intralexicales proviennent de la nature même d'un mot. La longueur d'un mot, son caractère abstrait, l'irrégularité de la prononciation et de l'orthographe, les restrictions du registre, la polysémie, la transparence morphologique trompeuse ou sa partie du discours peuvent affecter son apprentissage (N. Ellis & Beaton, 1993; Laufer, 1997). Par exemple la partie de discours affecte l'apprentissage: les noms sont plus faciles à apprendre que les verbes, qui à leur tour, sont appris plus facilement que les adverbes (Laufer, 1997; Rodgers 1969, cité dans Nation, 1990; Tréville, 2000).

Les facteurs interlexicaux concernant les liens formels et sémantiques entre les mots en L1 et en L2 affectent également la charge d'apprentissage d'un mot. Il n'y a aucun doute que la L1 exerce une influence considérable sur l'apprentissage et l'usage du vocabulaire en L2 (Swan, 1997). De son côté, Nation (2001) précise que les mots représentant les mêmes modèles et connaissances que ceux provenant de la L1 ou d'une autre L2 demandent moins de charge d'apprentissage. Plusieurs études (par ex. Hall, 2002; Jiang, 2002) démontre que la L1 reste active durant le traitement lexical chez les apprenants en L2. De Groot (2006) a trouvé qu'en L2, les mots représentant les mêmes modèles orthographiques et phonologiques que la L1 des apprenants sont plus faciles à apprendre et moins susceptibles d'être oubliés que les mots plus

atypiques. Cependant, les cognats (mots apparents) trompeurs qui ont deux significations différentes dans deux langues peuvent causer la confusion (Swan, 1997) (par ex. *actuel* en français et *actual* en anglais [qui signifie *réel* en français]).

Les différences de signification peuvent également causer des difficultés. Selon Clark (1993), l'organisation conceptuelle et les concepts la constituant peuvent représenter des significations différentes à travers les langues. Les apprenants avec des cultures différentes peuvent classer des choses (surtout des concepts abstraits) si différemment qu'il devient très difficile d'établir des équivalents entre deux langues (par ex. *la honte, la culpabilité*) (Swan, 1997). De plus, certains mots n'ont pas du tout de contrepartie en L1 et les apprenants ont tendance à les ignorer ou à les éviter à cause de leur difficulté (Swan, 1997).

Alors, nous pouvons considérer que le choix d'approche d'enseignement peut varier en fonction des difficultés des mots. Les mots représentant de diverses difficultés doivent être décontextualisés et analysés de façon isolée pour favoriser leur apprentissage. En conséquence, la nature des mots est un facteur majeur dans l'enseignement du vocabulaire.

Non seulement les mots à étudier présentent des caractéristiques à considérer, mais aussi les apprenants qui étudient ces mots peuvent avoir des caractéristiques différentes. Dans la même perspective, il faut s'intéresser aux apprenants et aux différences individuelles qui pourraient influencer l'apprentissage du vocabulaire en L2.

2.6.4. Différences individuelles

Le dernier facteur influençant l'apprentissage du vocabulaire que nous examinons dans ce travail concerne les différences individuelles entre les apprenants de la L2. Les adultes

réussissent différemment, l'un de l'autre, dans leur apprentissage de la L2 (Martin & N. Ellis, 2012). Selon R. Ellis (2004) l'on peut diviser les facteurs responsables des différences individuelles en quatre catégories. La première concerne l'habileté de l'apprenant, telle que l'intelligence, l'aptitude et la capacité de mémoire de travail. La deuxième relève des propensions des apprenants, telles que le style d'apprentissage, la motivation, l'anxiété et la volonté de communiquer. La conception de l'apprenant de la L2, la troisième catégorie, joue également un rôle important. Et la quatrième catégorie comporte l'usage des stratégies par les apprenants.

Selon R. Ellis (2004), Il y a des preuves scientifiques affirmant que les habiletés cognitives comptent pour une proportion substantielle de variation de la réussite entre des apprenants en L2. Par exemple, comme nous l'avons déjà constaté, plusieurs études révèlent une forte corrélation entre la capacité à construire les représentations phonologiques de nouveaux mots dans la mémoire phonologique à court terme et l'apprentissage du vocabulaire en L2 (par ex. Papagno, Valentine & Baddeley, 1991). Par ailleurs, certaines études montrent une association entre la conscience morphologique et le développement du vocabulaire (par ex. Schmitt & Meara, 1997).

Les propensions des apprenants semblent avoir un impact sur la réussite en L2. À titre d'exemple, le style d'apprentissage, c'est-à-dire la façon préférée des apprenants de traiter une information, aurait une influence directe sur l'apprentissage (R. Ellis, 2004). Parry (1997) a examiné deux styles d'apprentissage du vocabulaire, à savoir analytique et holistique à travers deux apprenants. Dans le style analytique, l'apprenant lit moins de textes, analyse bien les informations et les retient mieux. Dans le style holistique, l'apprenant lit beaucoup et plus

rapidement et rencontre alors plus de mots. Parry (1997) conclut que les deux approches sont appropriées à des stades différents de l'apprentissage et qu'il faut développer la flexibilité chez les apprenants. Par ailleurs, les croyances des apprenants de l'apprentissage de la L2 influencent la manière dont ils gèrent leur apprentissage. Benson et Lor (1999) stipulent qu'il faut éliminer les fausses conceptions des apprenants. Ces conceptions peuvent exister chez les apprenants entre autres à propos de la difficulté de la langue et de leur propre aptitude à l'apprentissage (R. Ellis, 2004).

Les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants en L2 peuvent déterminer leur apprentissage. Il est avéré que l'apprentissage du vocabulaire fait partie d'un processus cyclique dans lequel l'autorégulation de l'apprenant de son apprentissage conduit à plus d'implications dans l'usage des stratégies et ce processus aboutit à une meilleure maîtrise de son utilisation et augmente l'apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 2008; Tseng & Schmitt, 2008). Le choix des stratégies peut varier avec le temps, c'est-à-dire l'âge et le niveau de l'apprenant (Schmitt, 2000). L'expérience précédente d'apprentissage d'une autre L2 peut également influencer l'usage des stratégies, car les apprenants ont tendance à transférer leurs expériences d'apprentissage d'une autre langue à leur nouvel apprentissage (Kempe & Brooks, 2008, 2011).

Ces différences individuelles sont alors un facteur déterminant dans le choix des approches appropriées d'enseignement. Les apprenants stratégiques avec des capacités cognitives plus développées auraient plus d'autonomie dans l'apprentissage de la L2 qu'un apprenant avec les capacités inférieures. Les apprenants ont des habiletés différentes et les conditions d'enseignement doivent être adaptées en fonction des habiletés pour favoriser l'apprentissage (Robinson, 2002).

2.6.5. Synthèse

Comme nous l'avons constaté, l'apprentissage du vocabulaire dépend de plusieurs facteurs tels que la charge d'implication de la tâche d'apprentissage, la répétition des éléments lexicaux, des difficultés liées à l'apprentissage des mots, ainsi que des différences individuelles. Dans l'enseignement direct du vocabulaire, l'on ne peut ignorer ces facteurs et la prise en compte de ces derniers optimise l'apprentissage et le progrès des apprenants. Selon Sökmen (1997), dans l'enseignement explicite du vocabulaire, il faut: construire un vocabulaire visuel assez large, intégrer les nouveaux mots avec les anciens, procurer de nombreuses rencontres avec le mot, promouvoir un niveau profond du traitement, faciliter l'imagerie, utiliser une variété de techniques, encourager les stratégies de l'apprentissage indépendant et rendre le nouveau mot "réel" en le connectant au monde de l'apprenant, d'une manière ou de l'autre.

De plus, il ne faut pas oublier que l'évaluation des connaissances est une composante importante de l'enseignement de la L2. La prochaine section du cadre conceptuel est consacrée à la présentation et à l'analyse des outils d'évaluation les plus utilisés dans le domaine du vocabulaire en L2.

2.7. Évaluation des connaissances lexicales

Dans l'évaluation des connaissances lexicales, il faut garder à l'esprit que plusieurs éléments peuvent déterminer la fiabilité des résultats obtenus. Il y a certains facteurs qui doivent être pris en compte dans l'évaluation des connaissances lexicales.

2.7.1. Considérations générales dans la création des mesures d'évaluation lexicale

Peu importe le type d'outil, le chercheur doit toujours s'assurer du bon fonctionnement des mesures d'évaluation en considérant les questions de la fiabilité et de la validité (Daller, Milton, Treffers-Daller, 2007). La fiabilité est la précision et la constance avec lesquelles un instrument d'évaluation mesure ce qu'il doit mesurer (Daller et al., 2007; Milton, 2009). Par exemple, si un test de vocabulaire est administré à un apprenant deux fois dans la même journée pendant laquelle ses connaissances lexicales ne peuvent pas changer, les deux mesures doivent attester les mêmes résultats (Milton, 2009). De plus, afin d'examiner la validité d'un outil, il faut s'assurer que l'outil mesure ce qu'il doit mesurer et pas une autre chose (Milton, 2009). Il faut diviser la validité en plusieurs concepts tels que la validité de construit, la validité de contenu, la validité apparente et la validité concurrente (Daller et al., 2007; Mackey & Gass, 2005; Milton, 2009; Schmitt, 2010).

La validité de construit concerne la mesure avec laquelle un outil mesure la compétence en question (Milton, 2009). Dans la validité de contenu, l'on regarde si un outil a le contenu nécessaire et approprié afin de mesurer ce qu'il est censé mesurer (Daller et al., 2007). Schmitt (2010) précise que pour la validité de contenu, il faut déterminer le niveau de maîtrise visé, les aspects de mots à examiner et savoir si le test mesure seulement une série spécifique d'éléments lexicaux ou s'il est supposé représenter un échantillon plus large de vocabulaire. La validité apparente se réfère à la familiarité des apprenants avec les instruments d'évaluation (Mackey & Gass, 2005). La validité concurrente a également beaucoup d'importance dans l'élaboration des outils d'évaluation du vocabulaire. L'une des façons d'examiner la validité concurrente est d'utiliser deux outils ayant le même objet d'évaluation afin d'en comparer les résultats obtenus

par des analyses statistiques (Daller et al., 2007). Cette procédure est souvent employée pour mesurer la validité d'un nouvel outil (Milton, 2009).

Alors, afin de s'assurer de la validité d'un outil, il faut en contrôler le contenu et le construit minutieusement. Dans l'apprentissage du vocabulaire, une distinction importante concerne la différence entre les connaissances lexicales réceptives et productives. Les instruments d'évaluation du vocabulaire doivent tenir compte de cette distinction pour avoir un contenu approprié. Les tâches liées à la connaissance réceptive et productive sont connues respectivement sous le nom des tâches de reconnaissance et de rappel (Nation; 2001; Read, 2000). La connaissance réceptive (reconnaissance) consiste à récupérer la signification du mot quand la forme du mot est présentée et la connaissance productive (rappel) implique la production de la forme du mot quand la signification est fournie (Nation, 2001; Schmitt, 2000). Par ailleurs, les connaissances réceptives et productives doivent être examinées en fonction de l'étendue et de la profondeur des connaissances lexicales.

Dans l'évaluation des connaissances lexicales, il est devenu conventionnel de faire la distinction entre l'étendue des connaissances lexicales et la profondeur des ces connaissances (Read, 2004). De plus, Daller et al. (2007) ont proposé un troisième axe de l'évaluation des connaissances lexicales, c'est-à-dire la fluidité. La fluidité est l'aisance et la rapidité avec lesquelles un apprenant peut accéder à l'information et utiliser le vocabulaire (Daller et al., 2007; Milton, 2009). L'idée est de distinguer un apprenant qui a une grande fluidité et peut produire et comprendre la langue facilement et sans hésitation de celui qui n'a pas cette fluidité dans son usage de la langue (Milton, 2009).

Alors, comme nous l'avons constaté, la fiabilité des résultats d'une évaluation dépend de plusieurs éléments qu'il faut prendre en considération, tels que la question de la validité et la distinction entre les connaissances réceptives et productives et celle entre l'étendue et la profondeur du vocabulaire. Par ailleurs, le choix du format de test est un élément important de l'évaluation dont il est question dans le passage suivant. Puisque notre recherche examine la profondeur des connaissances lexicales, et tout particulièrement, la connexion forme-signification, nous limitons la discussion aux mesures permettant l'évaluation de la connaissance forme-signification.

2.7.2. Formats de test pour mesurer la connaissance forme-signification

Le format de test peut affecter l'attitude des apprenants envers l'évaluation (Richards & Malvern, 2007). L'un des premiers éléments qui pourrait mettre en danger la validité de l'outil provient de l'attitude des apprenants qui peut varier en fonction de la volonté ou des expériences précédentes avec un format de test et cette variation se reflète dans les résultats obtenus (Nation, 2007). Cela suggère qu'il existe une relation directe entre la validité apparente d'un outil et l'attitude et la motivation des apprenants (Richards & Malvern, 2007). Nous passons en revue quatre des formats les plus fréquents dans l'évaluation de la connexion forme-signification du vocabulaire en L2, c'est-à-dire les tests à choix multiple, les tests de closure, les échelles de connaissance lexicale et les tâches de traduction.

L'un des formats les plus utilisés dans l'évaluation du vocabulaire est le format à choix multiple (CM). Selon Coombe (2011), il existe quatre principaux avantages associés à des tests CM. Tout d'abord, ils sont très fiables parce que s'ils sont bien écrits, il n'y a qu'une seule bonne réponse. Un autre avantage est qu'ils sont rapides et faciles à traiter (Nation, 2001) et donc jugés

très pratiques du point de vue de l'enseignement et de la recherche. La polyvalence est un autre avantage, puisque les CM peuvent être utilisés pour évaluer la maîtrise de différents aspects de connaissance lexicale, y compris la connexion forme-signification et aux niveaux différents, du débutant à l'avancé. Un dernier avantage se trouve dans le fait que les apprenants de la plupart des régions du monde sont familiers avec le format (validité apparente) et c'est le format utilisé dans la plupart des tests standardisés tels que *TOEFL* (Nation, 2001). Pourtant, la préparation des tests CM appropriés exige un temps assez considérable et ce format peut inciter les apprenants à deviner la réponse (Nation, 2001). Les tests CM sont l'un des formats les plus utilisés dans la recherche afin d'évaluer la connaissance de la connexion forme-signification (par ex. Dupuy & Krashen, 1993).

Les techniques de closure ou des textes lacunaires sont aussi très courants dans l'évaluation du vocabulaire des apprenants (Tréville, 2000). Dans un test de closure standard, un ou plusieurs textes sont présentés et certains mots y sont éliminés avec un intervalle régulier ou irrégulier et remplacés par un espace blanc (Read, 2000). La tâche des apprenants consiste à écrire un mot approprié dans l'espace blanc (Read, 2000). L'une des variantes des techniques de closure, c'est-à-dire le C-test est utilisée dans l'évaluation des connaissances lexicales productives des apprenants. Pour le C-test, une série de textes courts est élaborée et dans ces derniers, la deuxième moitié de chacun des mots cibles est éliminée et l'apprenant doit compléter chaque mot (Read, 2000).

Ce format de test a plusieurs avantages. Même si l'on considère souvent que dans les tests contextualisés, la compréhension en lecture joue un rôle important, Chapelle et Abraham (1990) ont trouvé que les scores du C-test attestent une plus grande corrélation avec un test du

vocabulaire qu'avec les scores de la lecture, de l'écriture ou de l'écoute. Par conséquent, c'est un format qui est sémantiquement motivé (Singleton & Little, 1991). Par ailleurs, c'est un format facile à élaborer et il suffit de trouver un texte approprié (Hughes, 1989). Cependant, comme le C-test est un format contextualisé, la réussite des apprenants dépend aussi de la connaissance des autres mots du texte (Read, 2000) et il n'est pas toujours possible d'avoir des intervalles équivalents entre les mots cibles (Hughes, 1989). Pour éliminer ce problème, certains formats de C-test présentent des phrases courtes dans lesquelles un seul mot cible est évalué (*Productive Levels Tests* de Laufer & Nation, 1999) (la Figure 1).

Complete the underlined words. The example has been done for you.

He was riding a bicycle.

1. I'm glad we had this opp..... to talk.
2. There are a doz..... eggs in the basket.
3. Every working person must pay income t..... .

Figure 1 : L'exemple du VLT version productive, Laufer et Nation (1999)

L'échelle des connaissances lexicales (*The Vocabulary Knowledge Scale*) (*VKS*), développée par Paribakht et Wesche (1993, 1997) et Wesche et Paribakht (1996) est une autre mesure d'évaluation de la profondeur des connaissances lexicales. C'est un outil d'évaluation qui invite les apprenants non seulement à indiquer s'ils reconnaissent des mots ou non, mais aussi à préciser leur niveau de connaissance des mots (Milton, 2009). Le *VKS* consiste en une liste des mots et une échelle de connaissance à cinq niveaux (la Figure 2).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 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..... 4. I know this word. It means..... (Synonym or translation). 5. I can use this word in a sentence :.....(If you do this section please complete section 4). |
|--|

Figure 2 : VKS de Wesche & Paribakht (1996)

Dans les deux premiers niveaux du test, une auto-évaluation de la part des apprenants est requise et à partir du troisième niveau, des preuves vérifiables de cette connaissance sont exigées (Read, 1997). En effet, le *VKS* est élaboré afin de faire le suivi du développement des connaissances de l'apprenant d'un vocabulaire spécifique à un moment donné, dans une condition d'enseignement ou de recherche (Schmitt, 2010). Cet outil comporte des éléments permettant de vérifier la connaissance réceptive (niveaux 1 à 3) ainsi que la connaissance productive (niveaux 4 et 5) des apprenants du vocabulaire cible (Read, 1997). Le *VKS* est un format très courant dans l'évaluation des connaissances lexicales des apprenants (par ex.; File & Adams, 2010; Paribakht & Wesche, 1997).

Cependant le *VKS* représente plusieurs limites. Les deux premiers niveaux de l'échelle ne peuvent pas être vérifiés et ils sont entièrement basés sur l'auto-évaluation de l'apprenant de ses connaissances (Schmitt, 2010; Zhong, 2012). Par ailleurs, l'intervalle entre les niveaux n'est pas constant (Read, 1997; Schmitt, 2010). Alors que dans les quatre premiers niveaux, il s'agit plutôt des degrés différents de la connaissance de la connexion forme-signification, le cinquième niveau exige la connaissance des collocations, du registre et des fonctions grammaticales des mots (Schmitt, 2010).

Un autre outil intéressant pour tester le vocabulaire réceptif et productif des apprenants est la tâche de traduction. Dans l'évaluation réceptive, les apprenants doivent récupérer la signification du mot cible en L1 à partir de sa forme en L2 et dans l'évaluation productive, la traduction du mot en L1 est fournie et il faut écrire son équivalent en L2. La tâche de traduction permet aux apprenants de répondre aux éléments du vocabulaire sans exiger les connaissances qui ne sont pas directement pertinentes pour ce qui est testé (Nation, 2001). Par exemple, les apprenants trouvent difficile d'expliquer la signification des mots en utilisant la L2 et il est difficile de dire si la mauvaise performance de l'apprenant est due au fait que le mot n'était pas bien connu ou par contre, le mot était connu, mais était difficile à définir en L2 (Nation, 2001). L'élaboration des tâches de traduction est assez facile et rapide et quand les mots ont un équivalent exact en L1, il reste peu de place pour la subjectivité de jugement et cela rend les tâches de traduction très fiable (Milton, 2009). La traduction est l'un des outils les plus utilisés dans la comparaison des connaissances réceptives et productives de la signification (par ex. Stoddard, 1929; Griffin & Harley, 1996; Mondria & Wiersma, 2004).

2.7.3. Synthèse

Dans cette partie de notre travail, l'importance de l'évaluation des connaissances lexicales et les considérations générales dans la conception et l'usage des mesures d'évaluation sont discutées. Des distinctions sont faites entre l'étendue et la profondeur des connaissances lexicales ainsi qu'entre les connaissances productives et réceptives. Par ailleurs, les formats et les outils d'évaluation lexicale les plus fréquents dans l'évaluation de la connaissance de connexion forme-signification sont analysés.

Cette analyse nous permet de présenter le choix d’outil d’évaluation dans cette étude. Les tâches de traduction sont choisies pour mesurer la connaissance réceptive des apprenants du vocabulaire cible et les tests de closure sont utilisés pour mesurer la connaissance productive des apprenants du vocabulaire cible. Le choix des outils dépend des objectifs de la recherche. Pour préciser les objectifs de cette étude, dans la partie suivante, un résumé des recherches analysées et les questions spécifiques de la recherche sont présentés.

2.8. Synthèse et questions spécifiques de la recherche

Dans la revue de littérature, nous avons analysé les recherches en fonction de sept constituantes principales, présentés par la Figure 3.

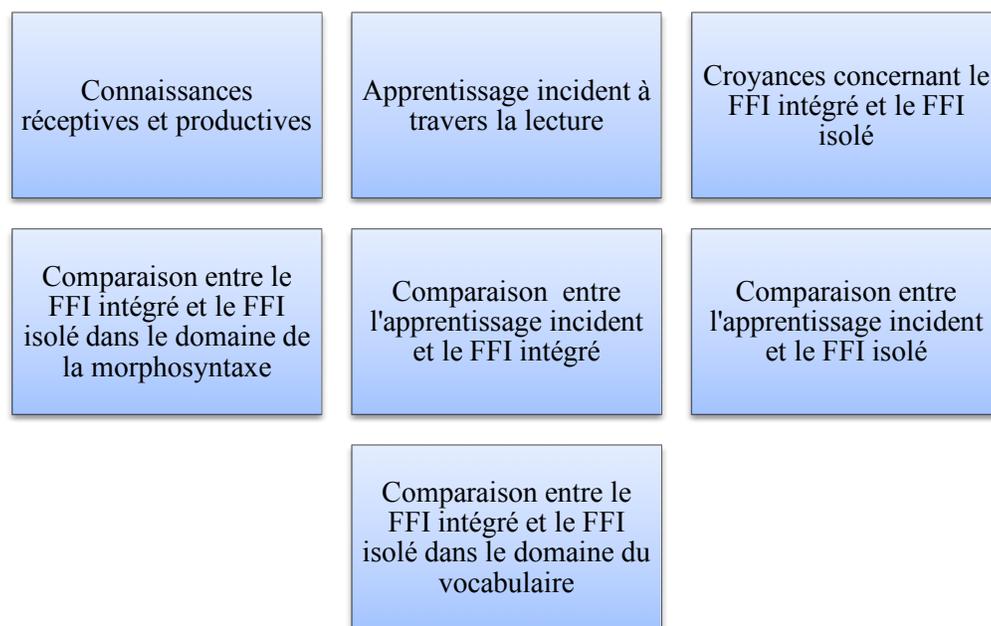


Figure 3: La revue de la recherche

L'analyse des recherches comparant les connaissances lexicales réceptives et productives montre que les connaissances réceptives sont plus grandes que les connaissances productives et que l'apprentissage productif exige plus de temps et d'effort que l'apprentissage réceptif (par ex. Mondria & Wiersma, 2004). Un autre point important est que le type d'enseignement rime avec le type de test administré et souvent un enseignement réceptif résulte en un apprentissage réceptif plus important et vice versa (par ex. Griffin & Harley, 1996). Ce point met en évidence l'importance des outils et des procédures de la recherche, car la quantité de ces connaissances dépend du choix des outils pour les mesurer (Waring, 1998).

Les études examinant l'apprentissage incident à travers des activités de lecture attestent en général, un gain lexical relativement limité (par ex. Horst, Cobb & Meara, 1998). De plus, les recherches montrent que les tâches liées aux approches du FFI intégré et du FFI isolé en conjonction avec les activités communicatives bonifient l'apprentissage du vocabulaire (par ex. Hulstijn, 1992 ; Paribakht & Wesche, 1997). Bien que quelques études (par ex. Hill & Laufer, 2003) considèrent la différence entre le FFI intégré et le FFI isolé en termes d'impact sur l'apprentissage du vocabulaire, il existe un manque empirique assez important qui nous empêche de constater de différence entre le FFI intégré et le FFI isolé.

Cette analyse de la recherche nous permet également de faire ressortir des failles méthodologiques liées à la réalisation des études telles que l'absence de prétest (par ex. Pitts, White & Krashen, 1989), le nombre limité des mots de vocabulaire examiné (par ex. Hulstijn, 1992) et la courte durée de l'intervention (par ex. R. Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994).

2.8.1. Questions spécifiques de la recherche

L'analyse de l'état actuel de la recherche nous permet de formuler les questions spécifiques de cette étude :

- 1) Quel est l'impact de la lecture de textes sur l'apprentissage réceptif et productif du vocabulaire ciblé dans cette étude?
- 2) Quel est l'impact de la répétition sur l'apprentissage réceptif et productif du vocabulaire cible?
- 3) Quel est l'impact du FFI intégré et du FFI isolé sur l'apprentissage réceptif et productif du vocabulaire cible?

Afin de répondre aux questions de notre recherche, la méthode quasi expérimentale avec une approche quantitative nous semble la plus appropriée. La méthode quasi expérimentale a pour objectif d'évaluer l'impact d'une expérimentation conduite en milieu naturel (Mongeau, 2008). Par ailleurs, l'approche quantitative permet la vérification et la généralisation des résultats de recherches (Mackey & Gass, 2005; Mongeau, 2008). Cette approche est fiable, car elle est contrôlée par les mesures d'évaluation (Mackey & Gass, 2005). Dans le domaine de l'acquisition de la L2, la recherche expérimentale dont provient la recherche quasi-expérimentale est la méthode la plus commune (Mackey & Gass, 2005). Ainsi, puisque cette étude vise à examiner l'impact d'une intervention expérimentale sur l'apprentissage du vocabulaire, une recherche quasi-expérimentale et quantitative nous permet d'atteindre les objectifs de la recherche et de généraliser les résultats obtenus.

2.8.2. Hypothèses scientifiques

À la lumière de l'analyse de la recherche dans le domaine du vocabulaire en L2, nous nous attendons à ce que les approches centrées sur la forme, à savoir le FFI intégré et le FFI isolé résultent en un apprentissage plus significatif en comparaison avec l'apprentissage incident à travers des activités de lecture. Bien que l'état actuel de la recherche nous empêche de voir une différence significative entre le FFI intégré et le FFI isolé en termes d'efficacité pour l'apprentissage du vocabulaire, nous attendons à ce que le FFI intégré soit plus bénéfique pour les connaissances réceptives de la signification et que le FFI isolé soit plus bénéfique pour les connaissances productives de la signification des mots. Ce schéma de résultat est constaté dans Genç et Savaş (2011). Ces résultats peuvent toutefois être influencés par une exposition répétée au vocabulaire cible.

MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1. Introduction

Afin de répondre aux trois questions de recherche, trois études différentes ont été effectuées. Les contraintes des milieux de recherche ont rendu impossible la réalisation de la recherche avec un grand nombre de participants. La réalisation de chaque étude nous a cependant révélé des problèmes méthodologiques qui peuvent surgir lors de l'opérationnalisation des études expérimentales dans le domaine lexical et nous a permis de les éviter lors de l'étude subséquente. En d'autres termes, les biais méthodologiques constatés lors de l'étude 1 nous a permis de mieux adapter l'intervention expérimentale de l'étude 2 et la réalisation de cette dernière a contribué à détecter d'autres problèmes méthodologiques et à peaufiner les choix méthodologiques de l'étude 3.

La première intervention expérimentale s'est réalisée dans le cadre d'une étude de cas multiples (neuf participants) afin d'évaluer les trois questions de recherche, à savoir l'effet de la lecture de texte sur l'apprentissage incident du vocabulaire, l'impact de la répétition des mots sur l'amélioration de l'apprentissage incident, ainsi que les effets du FFI avec ses différentes formes sur l'apprentissage du vocabulaire en français L2. Par ailleurs, cette étude nous a servi à estimer la pertinence et la fiabilité des choix méthodologiques.

La deuxième étude, également une étude de cas multiples (10 participants), a été effectuée afin d'évaluer deux des questions de recherche, à savoir l'effet de la lecture de texte sur l'apprentissage incident du vocabulaire et les effets du FFI avec ses différentes formes sur l'apprentissage du vocabulaire en français L2. Les contraintes du milieu de recherche n'ont pas

permis d'évaluer l'impact de la répétition sur l'apprentissage des mots durant cette étude. De plus, à l'occasion de cette l'étude, la pertinence des choix méthodologiques a été examinée.

Finalement, la troisième étude, une étude quasi-expérimentale (23 participants, répartis dans trois classes), a été conçue et réalisée dans le but d'examiner les trois questions de recherche, à savoir l'effet de la lecture de texte sur l'apprentissage incident du vocabulaire, l'impact d'une exposition répétée aux mots sur l'apprentissage incident, ainsi que les effets du FFI avec ces différentes formes sur l'apprentissage du vocabulaire en français L2.

3.2. Étude 1

3.2.1 Méthodologie

Les prochaines parties de ce travail sont consacrées à la description de la première étude. En premier lieu, la description des participants, du matériel pédagogique, du vocabulaire cible, de l'intervention expérimentale et de la procédure employée est fournie, et en deuxième lieu, l'analyse des résultats obtenus est présentée.

3.2.1.1 Participants

Neuf apprenants (cinq hommes et quatre femmes) de français L2 ont été recrutés à Montréal pour participer à cette étude. Les participants sont tous des immigrants d'origine iranienne. Ils ont obtenu un diplôme universitaire dans des domaines diversifiés en Iran. Ils parlent tous le persan comme langue maternelle et sont âgés de 28 à 40 ans. Par ailleurs, ils ont tous attesté

avoir un très bon niveau en anglais et un français fonctionnel, ce qui est souvent une condition indispensable pour être admis dans la catégorie des immigrants économiques au Québec.

Afin de déterminer avec plus de précision le niveau lexical des participants en français, un test de taille de vocabulaire, élaboré par Batista (2014), a été administré avant le début de l'intervention. Ce test qui mesure la taille du vocabulaire réceptif contient quatre sections différentes. Chaque section (la deuxième tranche de mille mots les plus fréquents en français, la troisième tranche de mille mots les plus fréquents en français, la cinquième tranche de mille mots les plus fréquents en français et la dixième tranche de mille mots les plus fréquents en français) comporte 30 items pour un total de 120 items. Le taux de précision obtenu à la suite de l'analyse des données varie de 31 % à 55 % (pour une moyenne de 43 %), ce qui laisse supposer que les participants ont des niveaux allant de l'intermédiaire faible à l'intermédiaire avancé concernant les connaissances lexicales en français.

3.2.1.2. Matériel et vocabulaire cible

Un texte argumentatif et un texte narratif ont été sélectionnés pour cette étude. Les textes ont été sélectionnés, car ils représentent des sujets intéressants sur l'amour, l'amitié et l'identité linguistique et culturelle et sont riches en vocabulaire.

Dans la sélection du vocabulaire cible, deux critères ont été pris en compte. Le nombre de mots à cibler est la première considération, car il est étroitement lié à la question de la fiabilité. Nation (2001) suggère qu'au moins 30 mots sont nécessaires pour assurer la fiabilité de la recherche dans le domaine du vocabulaire. Dans cette étude, 36 mots (18 dans chacun des deux textes) ont été ciblés. Le deuxième critère est basé sur le fait que les mots choisis ne doivent pas faire partie des 2000 familles de mots les plus fréquents en français. Ce critère nous permet de choisir

les mots moins fréquents en français et par conséquent, de contrôler en partie la connaissance antérieure au sujet du vocabulaire cible. Afin de déterminer la fréquence des mots, l'outil du profil lexical, créé par Cobb (www.lexutor.ca) a été utilisé. Le vocabulaire cible a été aléatoirement choisi parmi les mots respectant ce dernier critère. La liste du vocabulaire cible est présentée dans l'Annexe 1.

3.2.1.3. Intervention expérimentale

Dans cette étude, l'intervention expérimentale a duré trois séances d'apprentissage de 45 minutes chacune, réparties sur une période de deux semaines (pour un total de 135 minutes). Elle a été réalisée à travers trois conditions expérimentales (le FFI intégré, le FFI isolé et la répétition) et une condition de contrôle (l'apprentissage incident à travers la lecture). Comme la procédure utilisée par Genç et Savaş (2011), chaque participant a bénéficié de chacune des quatre conditions de l'étude. En ce faisant, la différence de résultats entre les conditions ne pourrait pas être attribuée aux différences individuelles. En d'autres termes, parmi les 36 mots ciblés, six mots ont été examinés par l'apprentissage incident à travers la lecture, 12 mots par le FFI intégré, 12 mots par le FFI isolé et six mots ont été répétés trois fois dans les textes. Chacun des deux textes comporte 18 mots (trois mots pour l'apprentissage incident, six mots pour le FFI intégré, six mots pour le FFI isolé et trois mots répétés trois fois), qui ont été assignés au hasard aux conditions de l'étude. L'analyse de la littérature scientifique (par ex. De Groot, 2006; Nation & Wang, 1999; Schmitt, 2008; Webb, 2007) nous informe sur l'importance de l'exposition répétée au vocabulaire sans en indiquer un nombre exact à privilégier. Comme les textes utilisés lors de l'intervention ne sont pas très longs, nous avons

opté pour trois répétitions. Plus de trois répétitions auraient rendu les textes artificiels. Afin de permettre ces trois répétitions, les deux textes ont été légèrement manipulés.

3.2.1.4. Instruments d'évaluation

Pour évaluer les effets des différentes conditions d'enseignement sur l'apprentissage du vocabulaire, deux tâches de traduction ont été conçues, à savoir une tâche de connaissance réceptive et une tâche de connaissance productive. L'homogénéité des participants en ce qui a trait à la langue maternelle a facilité l'utilisation des tâches de traduction. La tâche réceptive dans laquelle les apprenants devaient fournir la signification des mots français en persan (la consigne et l'exemple d'un mot : *Traduisez les mots suivants en persan- le mépris*) contient 45 items, y compris les 36 mots cibles et neuf leurres. Ces leurres sont inclus pour s'assurer que les participants ont bien compris la tâche et pour réduire leur attention au vocabulaire cible. La tâche productive consiste à fournir l'équivalent français des mots persans (la consigne et l'exemple d'un mot : *Traduisez les mots suivants en français- A تضعيف کردن*). Elle contient 45 items, dont les 36 mots cibles et neuf leurres. Afin de limiter le choix des participants, la première lettre des mots cibles en français est fournie. Pour chaque tâche réceptive et productive, deux versions avec un ordre d'items et des leurres différents ont été conçues pour réduire la saillance du vocabulaire cible. Les tâches réceptives et productives sont présentées dans l'Annexe 2.

De plus, une entrevue a été menée dans le but d'examiner les croyances et les préférences des apprenants en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. L'entrevue contient quelques questions sur la croyance des apprenants sur l'apprentissage du vocabulaire en L2, les

conditions du FFI et leur façon préférée d'étudier et de mémoriser le nouveau vocabulaire. Plus précisément, les questions suivantes ont été posées:

- Doit-on enseigner le vocabulaire?
- À quel moment préférez-vous recevoir de l'information au sujet d'un mot inconnu dans le texte: avant les activités de lecture ou pendant celles-ci?
- Le moment de l'enseignement du vocabulaire a-t-il un impact sur l'apprentissage des mots?
- Quelle est l'importance de la répétition dans l'apprentissage du vocabulaire?

3.2.1.5. Procédure

La participation des apprenants à cette étude a été entièrement sur une base volontaire sans aucune compensation financière. Avant le début de l'intervention, l'objectif général de la recherche a été expliqué. Le contenu du formulaire de consentement a été précisé pour nous assurer de la compréhension des participants de ce dernier. Par ailleurs, ils ont été assurés au sujet de la confidentialité de la recherche. En raison des problèmes de disponibilité, l'intervention ne pouvait pas être réalisée avec tous les neuf participants à la fois. En conséquence, les participants ont été divisés en deux groupes ($n = 6$ et $n = 3$).

Avant le début de la première séance, les tâches évaluatives réceptives et productives ont été administrées. Pour le prétest, la première version de la tâche a été administrée au premier groupe ($n = 6$) et la deuxième version au second groupe ($n = 3$). L'ordre d'administration des tâches était également différent à travers les deux groupes. Nation (2001) stipule qu'il faut contrôler l'effet de l'ordre des tâches, ce qui a été négligé dans quelques études. (par ex. Stoddard, 1926; Waring, 1997). Dans cette perspective, le premier groupe a commencé avec la tâche productive, le deuxième groupe a commencé avec la tâche réceptive.

Deux textes ont été lus lors de trois séances expérimentales. Le texte argumentatif (environ une page) a été choisi pour la première séance et le texte narratif (environ trois pages) a été divisé en deux parties égales pour la deuxième et la troisième séances. La séance d'apprentissage a commencé avec les mots de la condition du FFI isolé. L'enseignant (le chercheur) a fourni une brève explication de la signification du mot en français et un exemple de son utilisation dans une phrase. Ensuite, l'enseignant a lu le texte à haute voix et chaque fois qu'un mot de la condition du FFI intégré a été rencontré, il a fourni une brève explication de la signification du mot en français et un exemple de son utilisation dans une phrase. L'enseignant a constamment vérifié la compréhension du texte et des mots par les apprenants sans fournir aucune information sur les mots attribués à l'apprentissage incident et à la condition de la répétition. Après la deuxième lecture effectuée par l'enseignant, le contenu général du texte a été discuté. Une semaine plus tard, la deuxième et la troisième séances ont eu lieu le même jour avec une pause de 15 minutes entre les deux séances. La même procédure que celle de la première séance a été suivie. Afin de prévenir le traitement du vocabulaire cible par les participants les plus motivés en dehors de l'intervention expérimentale, tous les textes ont été recueillis à la fin de chaque période d'intervention et les apprenants n'ont pas été autorisés à prendre des notes.

À la fin de la troisième séance, les posttests réceptifs et productifs immédiats (la deuxième version pour le premier groupe et la première version pour le deuxième groupe, le premier commençant par la tâche réceptive et le second avec la tâche productive) ont été administrés pour mesurer le gain lexical. Une semaine plus tard, le posttest différé (les mêmes tâches que le prétest et dans le même ordre) a été administré. Un des participants n'étant pas disponible, huit autres participants ont été interrogés ensuite sur leurs croyances et leurs préférences en matière d'apprentissage du vocabulaire. Durant toutes les évaluations, aucune limite de temps

n'a été imposée aux participants, mais ils ont généralement terminé les deux tâches en moins de 30 minutes. La Figure 4 résume le déroulement de l'intervention expérimentale.

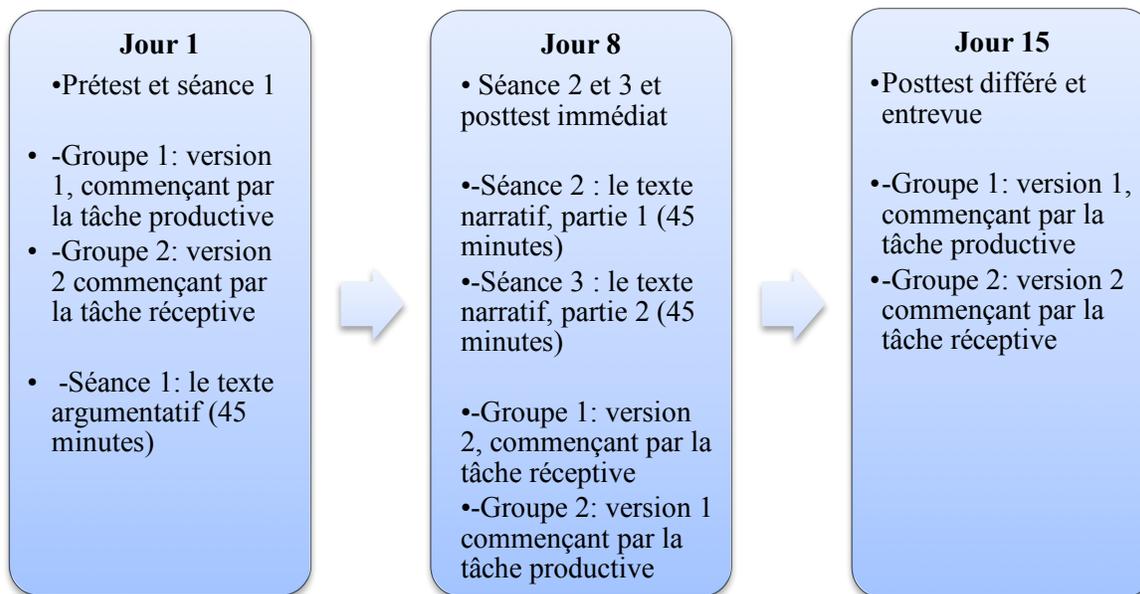


Figure 4 : Le déroulement de l'intervention expérimentale 1

3.2.1.6. Analyse des données.

Les leurres dans les tâches réceptives et productives ont été supprimés lors de l'analyse de données. Afin de calculer des notes de chaque participant dans chacune des conditions de l'intervention, un score maximum de 2 a été attribué à chaque item lorsque le mot correct a été fourni. Le score de 1 a été attribué à une réponse partiellement correcte (par exemple des mots de la même famille de mots, mais d'une catégorie grammaticale différente ou des mots avec plus de deux erreurs orthographiques en français). Une mauvaise réponse s'est soldée par le score 0. Le score total maximal pour les conditions du FFI intégré et du FFI isolé dans chacune des tâches est de 24 (12 mots par condition). Le score total maximal pour les conditions de

l'apprentissage incident et de la répétition dans chacune des tâches est de 12 (six mots par condition). Les scores ont été calculés en pourcentage.

Afin d'effectuer les analyses statistiques, les moyennes de gains provenant des tâches réceptives et productives du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé ont été calculées et converties en pourcentage. Par ailleurs, dans le but de déterminer la signification statistique des différences obtenues entre les moyennes de différentes conditions de l'étude, des analyses de la variance (ANOVA) ont été conduites. Une valeur alpha de $p \leq ,05$ a été retenue.

3.2.2. Résultats

L'objectif principal de cette étude est d'examiner l'impact de la lecture de texte, du FFI intégré, du FFI isolé et de la répétition de mots sur l'apprentissage du vocabulaire. Dans la présente partie et en premier lieu, les résultats de l'apprentissage lexical provenant des conditions de l'étude sont examinés. L'analyse de ces résultats nous amène à effectuer les analyses supplémentaires en ce qui concerne l'ordre d'administration des tâches réceptives et productives ainsi que l'effet de l'apprentissage récent sur les résultats obtenus.

3.2.2.1. FFI et apprentissage du vocabulaire

Afin d'examiner l'impact de la lecture de texte, du FFI intégré, du FFI isolé et de la répétition de mots sur l'apprentissage du vocabulaire, nous avons calculé deux moyennes de gain, à savoir la moyenne de gain du prétest au posttest immédiat et celle d'entre les deux posttests. Le Tableau 6 fournit les statistiques descriptives concernant les gains de vocabulaire dans les

tâches réceptives et productives. Par ailleurs, les scores réceptifs et productifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé sont fournis dans l'Annexe 3.

Tableau 6

Les gains lexicaux réceptifs et productifs des quatre conditions (%)

	Condition	N	Moyenne	Écart-type
Gain prétest-posttest immédiat réceptif	Intégré	9	27,77	19,12
	Isolé	9	31,46	18,06
	Incident	9	1,84	13,04
	Répétition	9	9,26	21,01
	Total	36	17,58	21,34
Gain posttest immédiat-posttest différé réceptif	Intégré	9	9,72	19,86
	Isolé	9	-,44	14,96
	Incident	9	,94	13,47
	Répétition	9	9,26	29,27
	Total	36	4,87	20,02
Gain prétest-posttest immédiat productif	Intégré	9	27,74	24,90
	Isolé	9	30,10	22,33
	Incident	9	14,34	13,36
	Répétition	9	17,60	27,47
	Total	36	22,44	22,68
Gain posttest immédiat-posttest différé productif	Intégré	9	-2,28	17,05
	Isolé	9	-11,11	17,18
	Incident	9	,94	9,74
	Répétition	9	4,62	23,59
	Total	36	-1,95	17,82

Dans le test réceptif, une analyse des gains du prétest au posttest immédiat indique que le FFI isolé et le FFI intégré ont surpassé les conditions de l'apprentissage incident et de la répétition (une moyenne minimale de différence en gain de 18,51 [entre le FFI intégré et la répétition] et

maximale de 29,62 [entre le FFI isolé et l'apprentissage incident]). En outre, la condition du FFI isolé affiche un gain lexical légèrement supérieur à la condition du FFI intégré (une différence de gain de 3,69). La condition de la répétition, de son côté, montre de meilleurs résultats face à l'apprentissage incident à travers la lecture (une différence de gain de 7,42). Cependant, les gains réceptifs lors du posttest différé indiquent que l'efficacité du FFI pourrait tendre à se dissiper entre les deux posttests, même si elle reste supérieure dans l'ensemble de l'intervention. Plus particulièrement, le FFI isolé affiche une perte d'apprentissages au posttest différé. Le FFI intégré atteste, toutefois, un progrès d'apprentissage. Par ailleurs, ces résultats affichent un progrès de gain considérable pour la condition de la répétition et un gain négligeable pour la condition de l'apprentissage incident au posttest différé. La Figure 5 illustre les gains réceptifs produits à travers les quatre conditions de l'étude.

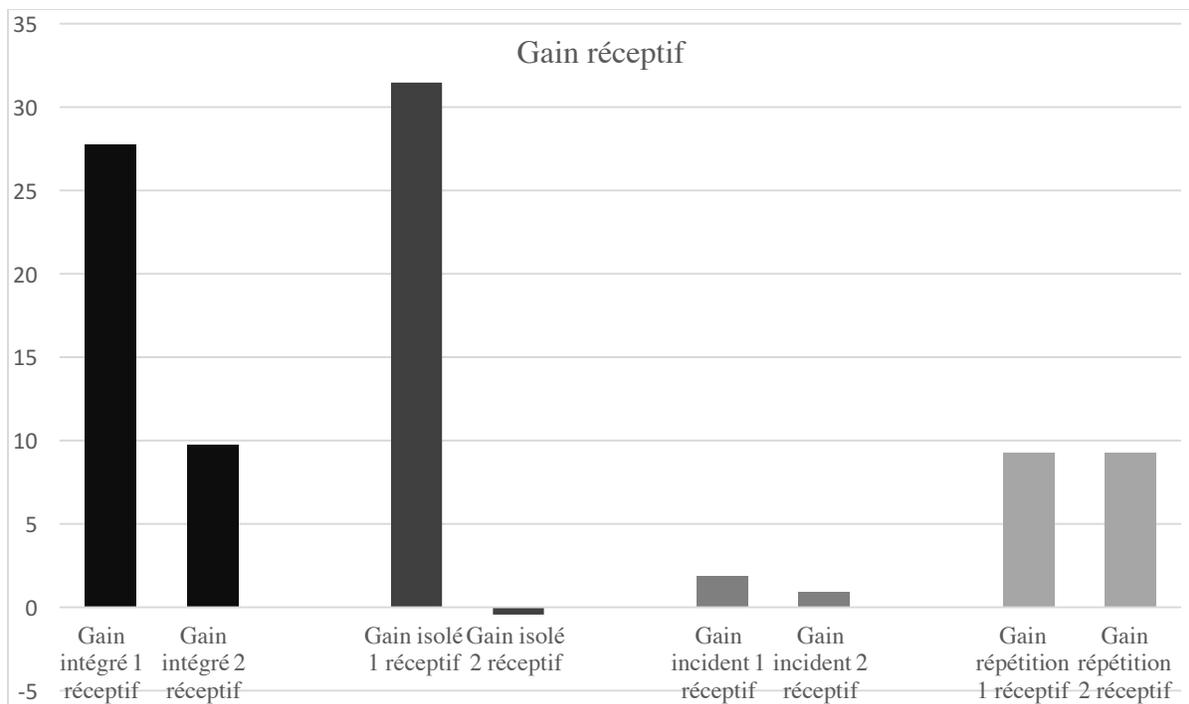


Figure 5 : Le gain réceptif pour les conditions de l'intervention

Concernant les résultats réceptifs, le test de l'homogénéité de la variance indique des valeurs de signification de 0,702 (du prétest au posttest immédiat) et de 0,649 (du posttest immédiat au posttest différé), ce qui signifie que l'homogénéité de variance n'a pas été violée. Les résultats des analyses ANOVA des gains réceptifs indiquent que les différences des gains du prétest au posttest différé entre les quatre conditions sont statistiquement significatives: $F(3, 32) = 5,649$, $p = 0,003$, $\eta^2 = 0,346$. Toutefois, la différence de gain entre le posttest immédiat et le posttest différé n'est pas significative: $F(3, 32) = 0,626$, $p = 0,603$, $\eta^2 = 0,055$. Afin de déterminer où se situent les différences, des analyses *Post-Hoc* de *Tukey* ont été effectuées. Les résultats indiquent qu'il existe des différences significatives entre le FFI intégré et l'apprentissage incident ($p = 0,023$) d'une part, et entre le FFI isolé et l'apprentissage incident ($p = 0,008$), d'autre part. Les différences entre le FFI isolé et le FFI intégré ($p = 0,972$), le FFI isolé et la répétition ($p = 0,063$), le FFI intégré et la répétition ($p = 0,152$) et enfin entre la répétition et l'apprentissage incident ($p = 0,819$) ne sont pas statistiquement significatives.

Selon les résultats productifs, la moyenne des résultats obtenus indique également que le FFI isolé et le FFI intégré ont surpassé les conditions de l'apprentissage incident et de la répétition au posttest immédiat (Une moyenne minimale de différence en gain de 10,14 [entre le FFI intégré et la répétition] et maximale de 15,76 [entre le FFI isolé et l'apprentissage incident]). De plus, la condition du FFI isolé affiche toujours un gain lexical supérieur à la condition du FFI intégré (une différence de gain de 2,36). La condition de la répétition, de son côté, affiche de meilleurs résultats face à l'apprentissage incident à travers la lecture (une différence de gain de 3,26).

Un patron de résultats presque semblable aux gains réceptifs a été constaté lors du posttest différé: le FFI isolé et le FFI intégré affichent une perte d'apprentissages au posttest différé. Par

ailleurs, les résultats affichent encore une fois un progrès de gain pour la condition de la répétition et un gain négligeable pour la condition de l'apprentissage incident.

Concernant les résultats productifs, le test de l'homogénéité de la variance indique des valeurs de signification de 0,117 (du prétest au posttest immédiat) et de 0,620 (du posttest immédiat au posttest différé), ce qui signifie que l'homogénéité de variance n'a pas été violée. Notons cependant que les tests statistiques pour les gains productifs n'indiquent aucune différence significative entre les résultats du prétest au posttest immédiat: $F(3, 32) = 1,028, p = 0,393, \eta^2 = 0,087$ et du posttest immédiat au posttest différé entre les quatre conditions: $F(3, 32) = 1,315, p = 0,287, \eta^2 = 0,109$. La Figure 6 illustre les gains productifs à travers les quatre conditions de l'étude.

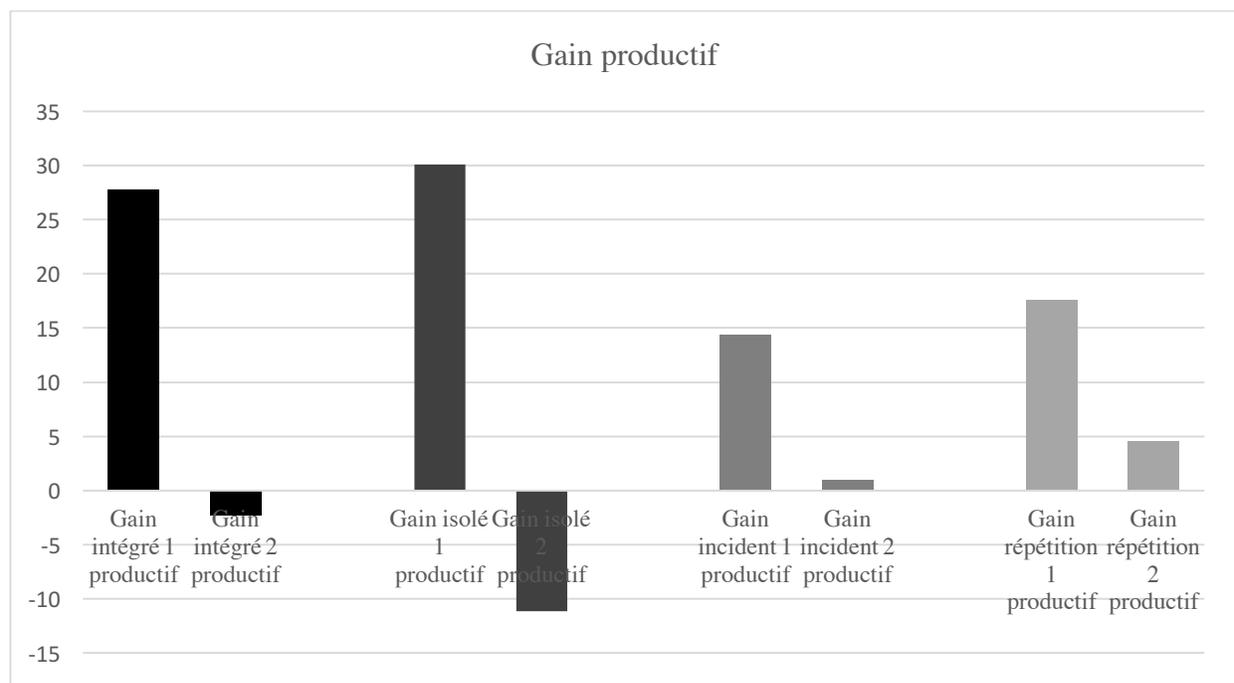


Figure 6 : Le gain productif pour les conditions de l'intervention

En résumé, comme nous l'avons noté, le FFI a permis d'obtenir de meilleurs résultats dans les tâches réceptives et productives de vocabulaire par rapport à l'apprentissage incident et la

répétition dans l'ensemble de l'intervention expérimentale, même si la différence statistiquement significative est seulement observée pour les gains réceptifs entre le prétest et le posttest immédiat.

3.2.2.2. Résultats de l'entrevue

Comme mentionné précédemment, après le posttest différé, huit des neuf participants ont répondu aux questions sur l'efficacité du FFI dans l'apprentissage du vocabulaire. Sept des huit participants interrogés ont mentionné que le FFI pouvait augmenter l'apprentissage du vocabulaire. Cinq ont exprimé leur préférence pour le FFI intégré, précisant que l'explication fournie en contexte d'usage améliorait l'apprentissage des nouveaux mots et qu'ils ne réussissaient pas toujours à se rappeler les mots enseignés avant la lecture de texte par le biais du FFI isolé. Les huit participants ont souligné l'importance de la répétition dans l'apprentissage du vocabulaire.

Dans un autre ordre d'idée, la plupart des participants interrogés ont stipulé que l'ordre d'administration des tâches évaluatives a influencé leur performance. En d'autres termes, la première tâche administrée lors des évaluations les a grandement aidés à se rappeler les mots de la deuxième tâche. Cela s'appliquait aux deux types de tâches, à savoir réceptif et productif. À la lumière de ces déclarations, une analyse supplémentaire a été effectuée en ce qui concerne l'ordre d'administration des tâches et l'impact que celui-ci pourrait avoir sur les résultats obtenus.

3.2.2.3. Ordre d'administration des tâches

Comme il a été souligné dans le cadre conceptuel, l'analyse de la recherche (par ex. Schmitt, 2010; Nation, 2001), s'est penchée sur la question de différence entre l'apprentissage réceptif

et productif du vocabulaire de manière exhaustive et a établi des corrélations entre le type d'enseignement, à savoir réceptif et productif et le type d'apprentissage produit. Toutefois, à notre connaissance, la recherche n'a pas étudié les effets de l'ordre d'administration de différentes tâches. Outre le type d'apprentissage, à savoir réceptif et productif, la recherche sur l'apprentissage du vocabulaire doit tenir compte des effets de l'ordre d'administration des tâches lexicales sur l'apprentissage du vocabulaire, un facteur auquel ont fait référence les participants de notre étude. Plus concrètement, on doit déterminer si l'administration d'un type de tâche avant l'autre (par ex. la réceptive avant la productive) au début de l'évaluation pourrait influencer les résultats obtenus. L'ordre des tâches pourrait avoir ses effets sur la performance des participants et biaiser les résultats obtenus. Cet aspect n'a pas été examiné dans les analyses de recherche portant sur l'impact du FFI sur l'apprentissage du vocabulaire.

Comme expliqué dans la méthodologie de cette étude, l'ordre d'administration des tâches réceptives et productives était différent pour chaque moment d'évaluation et également parmi les deux groupes de participants. Le Tableau 7 montre les moyennes de scores des participants dans les tâches réceptives et dans les tâches productives, indépendamment des conditions expérimentales.

Tableau 7*Les moyennes de scores des tâches réceptives et productives (%)*

Nombre de participants (Groupe 1)	Prétest: productif premier	Prétest: réceptif second	Posttest immédiat: réceptif premier	Posttest immédiat: productif second	Posttest différé: productif premier	Posttest différé: réceptif second
6	15	22,6	42,3	47,4	36	53,4
Nombre de participants (Groupe 2)	Prétest: réceptif premier	Prétest: productif second	Posttest immédiat: productif premier	Posttest immédiat: réceptif second	Posttest différé: réceptif premier	Posttest différé: productif second
3	7,8	11,5	19,8	33,2	25,4	31,9

Les statistiques descriptives montrent que, quel que soit le type de tâche (réceptif ou productif), les participants ont toujours obtenu des moyennes plus élevées pour la tâche qui a été la deuxième à être administrée, et ce au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé.

Au regard des résultats en lien avec l'ordre d'administration des tâches, il a été estimé pertinent d'analyser l'impact que pourrait avoir l'ordre dans lequel les mots cibles ont été enseignés.

3.2.2.4. Effets de l'apprentissage récent

Dans cette étude, l'effet de l'apprentissage récent fait référence au délai entre l'exposition (pendant l'intervention) et l'évaluation (les posttests). Lorsque l'intervalle de temps entre la dernière exposition et l'évaluation est plus court, nous supposons avoir de meilleurs résultats. En fait, cet aspect de l'apprentissage a été souvent négligé dans la recherche sur le FFI et

l'apprentissage du vocabulaire. Faire passer le posttest immédiat immédiatement après la fin de l'intervention expérimentale pourrait affecter les résultats obtenus. Plus précisément, nous devons savoir, nonobstant les approches d'apprentissage du vocabulaire, si le vocabulaire enseigné immédiatement avant le posttest immédiat est toujours mieux rappelé que le vocabulaire enseigné au début de l'intervention expérimentale et si oui, si cet apprentissage pourrait être maintenu à long terme (c'est-à-dire au posttest différé).

Afin d'examiner l'effet de l'apprentissage récent du vocabulaire, les gains de tous les participants pour chacune des trois séries de mots, c'est-à-dire les 18 mots de la première séance expérimentale (jour 1), les 10 mots de la deuxième séance expérimentale (jour 8) et les huit mots de la troisième séance expérimentale (jour 8), du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé, ont été calculés séparément et comparés les uns aux autres pour les tâches réceptives et productives (voir le Tableau 8). Comme précisé dans les procédures, l'intervention a été menée en deux semaines. La première séance expérimentale a eu lieu la première semaine et la deuxième et la troisième séances ont eu lieu la semaine suivante dans la même journée avec une pause de 15 minutes entre les deux séances. Le posttest immédiat a été administré directement après la troisième séance.

Tableau 8

Les gains concernant des tâches réceptives et productives pour chaque série de mots, toutes conditions combinées (%)

	Gain du prétest au posttest immédiat	Gain du posttest immédiat au posttest différé
Mots de la séance 1 (<i>n</i> = 18) (réceptif)	10,1	8,3
Mots de la séance 2 (<i>n</i> = 10) (réceptif)	30,5	-2,2
Mots de la séance 3 (<i>n</i> = 8) (réceptif)	36,1	5,5
Mots de la séance 1 (<i>n</i> = 18) (productif)	18,2	-3,1
Mots de la séance 2 (<i>n</i> = 10) (productif)	31,6	-11,1
Mots de la séance 3 (<i>n</i> = 8) (productif)	29,1	4,8

Les résultats des tâches réceptives et productives indiquent que les mots de la deuxième et de la troisième séances expérimentales effectuées juste avant le posttest immédiat et bénéficiant alors de l'effet de l'apprentissage récent attestent un gain important dans le posttest immédiat, comparativement aux mots rencontrés lors de la première séance expérimentale. Ces résultats corroborent, effectivement, l'idée selon laquelle l'apprentissage récent aurait un impact sur les résultats sans égard aux approches employées. Au posttest différé, même si le gain des mots de la troisième séance expérimentale continue d'augmenter, il est difficile d'établir une tendance précise en lien avec l'apprentissage récent.

À la lumière des résultats provenant de l'ordre d'administration des tâches et de l'effet de l'apprentissage récent, on pourrait déduire que l'apprentissage du vocabulaire ne dépend pas

uniquement des approches d'enseignement employées et que d'autres facteurs d'ordre méthodologique pourraient avoir un impact sur les résultats obtenus. En conséquence, il est préférable de contrôler les effets des variables, telles que l'ordre d'administration des tâches et l'apprentissage récent pendant le déroulement de l'intervention expérimentale ou sinon en tenir compte dans l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. L'étude 2, présentée dans la prochaine partie, a été réalisée tout en tenant compte de ces considérations méthodologiques.

3.3. Étude 2

3.3.1 Méthodologie

Les prochaines parties de ce travail sont destinées à décrire la deuxième étude. D'abord, la description des participants, du matériel pédagogique, du vocabulaire cible, de l'intervention expérimentale et de la procédure employée est fournie, et ensuite, l'analyse des résultats obtenus est présentée.

3.3.1.1. Participants

Quinze apprenants de niveau intermédiaire en français L2 provenant de la même classe de francisation dans un établissement anglophone à Montréal ont été recrutés pour participer à cette étude. Leur niveau de français a été déterminé selon les critères de l'établissement où ils apprenaient le français. Ces participants adultes, formant un groupe hétérogène, sont de nationalités et de langues maternelles variées (le mandarin, le persan, l'anglais, l'arabe et l'espagnol). Ils ont tous attesté d'avoir un très bon niveau en anglais.

À la fin de l'intervention expérimentale, seulement les données de dix participants qui avaient assisté à toutes les évaluations ont été maintenues pour l'analyse.

3.3.1.2. Matériel et vocabulaire cible

Quatre textes faisant partie du recueil utilisé par l'enseignant ont été choisis pour l'intervention. Ces textes sont d'environ une page chacun et proposent des sujets intéressants tels que l'amour, l'internet, l'environnement et les études. Ces textes sont choisis parce qu'ils font partie du cursus régulier et n'entravent d'aucune manière l'apprentissage des apprenants. Par ailleurs, ce choix nous permet de minimiser la prise en compte, de la part des participants, de l'objectif de l'étude vu qu'aucun changement majeur n'a été apporté au déroulement des activités régulières de la classe¹. Pendant toute la durée de l'intervention expérimentale (deux semaines) et durant l'administration des tâches évaluatives, les apprenants savaient qu'ils participaient à une étude sur l'apprentissage lexical sans connaître l'objectif principal et les détails de l'étude.

Un nombre total de 30 mots a été ciblé dans les quatre textes (voir l'Annexe 4). Le choix du nombre des mots est justifié par les recommandations de la recherche suggérant au moins 30 mots afin d'assurer la validité de l'étude (Nation, 2001). Les mots sont répartis de façon presque égale dans les textes (un texte comportant neuf mots et les autres trois textes, sept mots chacun). Comme la procédure employée dans l'étude 1 et afin de contrôler les connaissances antérieures des apprenants du vocabulaire cible, les mots choisis ne font pas partie des 2000 familles de mots les plus fréquents en français. Dans le but de déterminer la fréquence des mots, l'outil du

¹ Étant donné que les textes de cette étude font partie d'un recueil utilisé dans l'établissement où a eu lieu l'intervention, il sera possible pour le lecteur d'identifier le milieu de recherche. En conséquence et par souci de confidentialité, les textes utilisés ne sont pas fournis dans les annexes.

profil lexical (www.lexutor.ca) a été de nouveau utilisé. Le vocabulaire cible a été aléatoirement assigné à chacune des conditions de l'étude.

3.3.1.3. Intervention expérimentale

Dans cette étude, l'intervention expérimentale a été réalisée à travers deux conditions expérimentales (le FFI isolé et le FFI intégré) et une condition de contrôle (l'apprentissage incident à travers la lecture). Afin de contrôler les effets des différences individuelles et de rendre l'étude plus écologique, chacun des dix participants a profité des trois conditions de l'intervention. En d'autres termes, 10 mots ont été enseignés avant les activités de lecture (le FFI isolé), 10 mots ont été enseignés pendant la lecture et dans le contexte (le FFI intégré) et les 10 autres mots n'ont pas été abordés ou enseignés (l'apprentissage incident à travers la lecture). Vu que les textes utilisés font partie du recueil de l'enseignant, aucune modification n'a pu être apportée afin d'inclure la condition de la répétition.

3.3.1.4. Instruments d'évaluation

Dans l'étude précédente, les gains lexicaux réceptifs et productifs ont été évalués de façon séparée par des tâches de traduction (le français vers le persan et vice versa). Cela a été rendu possible grâce à l'homogénéité des participants en ce qui concerne la langue maternelle. Par ailleurs, cette tâche de traduction en deux parties nous a révélé un problème méthodologique majeur dont il faut tenir compte. Les résultats ont montré un effet dominant de l'ordre d'administration des tâches, ce qui veut dire que peu importe le type de tâche, à savoir réceptive ou productive, celle administrée en premier affiche des scores inférieurs à celle administrée en deuxième partie de l'évaluation. Cette considération méthodologique nous a poussés à concevoir un outil prenant en considération l'hétérogénéité du groupe de participants et

mesurant les connaissances réceptives et productives en même temps afin d'éviter les effets de l'ordre d'administration des tâches.

Il s'agit de phrases lacunaires dans lesquelles le mot cible est remplacé par un espace vide. Pour chaque phrase, les participants doivent fournir les mots pour remplir les vides. La Figure 7 montre un exemple d'item de l'outil et les consignes fournis aux participants.

Consignes :

Lisez les phrases suivantes et complétez les mots manquants en français. Chaque trait d'union dans les mots manquants correspond à une lettre. Dans certains cas, les premières lettres des mots sont fournies comme indices et dans d'autres cas, on trouve des lettres du milieu comme indice. Pour vous aider à mieux comprendre les phrases, une traduction anglaise est fournie entre parenthèses. Si et seulement si vous ne connaissez pas le mot manquant, veuillez choisir une des options de réponses disponibles après chaque phrase.

1-(Nom) Josue n'aime pas vivre en ville. Il a acheté une maison en **ba** - - - - - .

(Josue hates living in the city. He bought a house in the.....)

a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

Figure 7 : L'exemple d'item de l'outil d'évaluation et les consignes

Dans le cas où l'apprenant est capable de récupérer le mot et remplir le vide, il n'a pas à regarder les options *a* à *d*. Dans le cas contraire, il doit absolument choisir l'une des options proposées. La récupération du mot cible permet de considérer que l'apprenant possède la connaissance productive et réceptive du mot en question. En absence de réponse, les options *a* et *b* permettent d'évaluer la connaissance réceptive de l'apprenant du mot cible. Les options *c* et *d* permettent de valider que la phrase proposée soit adaptée au niveau des participants. Si

pour un mot, l'option *d* est choisie par plus de la moitié des participants, la phrase est considérée comme inappropriée et éliminée de l'analyse des données. Une démarche spécifique a été employée afin de développer et de valider l'outil d'évaluation.

Afin d'élaborer l'outil d'évaluation, la liste des mots cibles a été envoyée à quatre locuteurs natifs à qui on a demandé d'écrire deux phrases lacunaires par mot. Nous avons décidé de préparer deux versions de l'outil afin de diminuer les risques de la prise en compte des apprenants des ressemblances dans l'outil pendant les trois moments de l'évaluation (le prétest, le posttest immédiat et le posttest différé). Les phrases rédigées ont été analysées par le chercheur et deux autres spécialistes en didactique afin de choisir les phrases les plus appropriées. Finalement 60 phrases (deux par mot) ont été choisies pour élaborer les deux versions de l'outil d'évaluation (voir l'Annexe 5). Dans le but de nous assurer de la compréhension des phrases proposées et vu la familiarité des apprenants de l'anglais, la traduction anglaise de celles-ci, validée par deux spécialistes anglophones, a été fournie.

Pour aider les participants à récupérer le mot cible et réduire les possibilités de distraction par d'autres réponses possibles, nous avons décidé de fournir la première lettre (les mots comportant cinq lettres ou moins) ou les deux premières lettres (les mots comportant plus de cinq lettres) des radicaux des mots cibles comme indices et de faire correspondre le nombre de tirets dans l'espace vide au nombre de lettres des mots. De plus, la classe grammaticale du mot est donnée au début de la phrase. Concernant les verbes, seulement l'infinitif est exigé, car la flexion pourrait introduire la complexité. Après avoir complété les deux versions de l'outil, elles ont été envoyées à quatre locuteurs natifs pour détecter les items problématiques et les éliminer. Cependant, aucun problème particulier n'a été diagnostiqué.

3.3.1.5. Procédure

Avant le début de l'intervention, le chercheur a rencontré l'enseignant de la classe afin de lui expliquer le déroulement de la recherche. Par la suite, le contenu du formulaire de consentement a été précisé aux participants. De plus, ils ont été assurés de la confidentialité de la recherche.

L'intervention expérimentale a été réalisée pendant quatre séances d'environ 45 minutes chacune. Un texte par séance d'apprentissage a été lu en classe. Avant le début de la lecture de texte durant chaque séance, l'enseignant a animé le thème du texte et a enseigné les mots destinés à la condition du FFI isolé. Par la suite, une lecture oralisée a été effectuée par l'enseignant et lorsque ce dernier a rencontré un mot de la condition intégrée dans le texte, il a arrêté sa lecture pour expliquer le mot en contexte. De plus, les participants avaient le droit de poser des questions par rapport à tout autre mot dans le texte. Après cette première lecture, les participants ont discuté du texte en petits groupes. Et finalement, la séance s'est terminée par une discussion en classe.

Une semaine avant le début de l'intervention expérimentale, la première version de l'outil d'évaluation a été administrée dans le but de mesurer les connaissances antérieures des participants du vocabulaire cible. L'intervention est suivie de deux posttests. Le posttest immédiat (la deuxième version de l'outil) a été administré une semaine après la dernière séance de l'intervention. Ce choix provient d'un problème méthodologique détecté dans l'étude précédente. Il a été constaté qu'il y a un effet considérable de l'apprentissage récent qui masque l'impact réel de l'apprentissage produit et qui s'estompe avec le temps. En d'autres termes, les mots rencontrés pendant la dernière séance de l'intervention après laquelle le posttest immédiat

est administré affichent un meilleur apprentissage que ceux rencontrés durant la première séance de l'intervention. Pourtant, cet effet est d'une courte durée et diminue lors du posttest différé. Pour cette raison, dans cette étude, le posttest immédiat a été administré une semaine après l'intervention et non tout de suite après la dernière séance pour ne pas favoriser les mots rencontrés lors de la dernière séance. Le posttest différé (la première version de l'outil) mesurant l'apprentissage lexical à long terme a été administré une semaine après le posttest immédiat. La Figure 8 récapitule les étapes de cette étude.

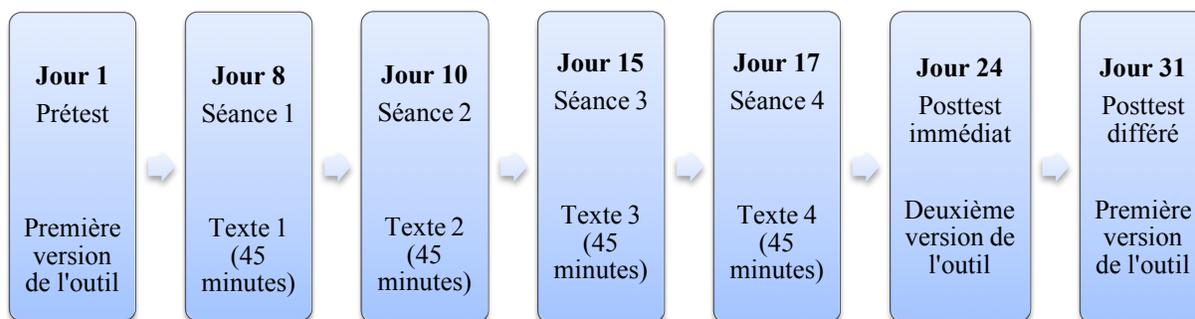


Figure 8 : Le déroulement de l'intervention expérimentale 2

3.3.1.6. Analyse des données

Pour chaque réponse fournie, un score maximal de 2 est attribué à chaque type de connaissances, à savoir réceptif et productif. Si le mot demandé est fourni avec moins de trois erreurs orthographiques, le score de 2 est attribué à la connaissance productive et à la connaissance réceptive, indépendamment du nombre de lettres composant le mot. Si le mot est fourni avec trois erreurs orthographiques ou plus (pour les mots comportant plus de cinq lettres), le score de 1 est attribué à la connaissance productive et le score de 2 à la connaissance réceptive. Une réponse incorrecte ou comportant trois d'erreurs orthographiques ou plus (pour les mots composés de cinq lettres ou moins) se solde par le score 0. En ce qui concerne les

réponses données pour les options *a* et *b*, aucun point n'est attribué à la connaissance productive. Afin de vérifier la justesse des réponses fournies dans l'option *b*, l'aide des locuteurs natifs des langues dans lesquelles les réponses avaient été formulées a été sollicitée. Le score 0, 1 ou 2 est attribué à la connaissance réceptive en fonction de la précision du synonyme ou de la signification fournie par l'apprenant.

Les critères mentionnés ci-dessus ont été choisis en accord avec deux spécialistes en didactique des langues. Même si les critères pourraient être considérés comme arbitraires, ils s'appliquent de la même façon à tous les participants pour garantir l'homogénéité dans les analyses. En outre, afin de nous assurer de la validité intra juge concernant les scores attribués et de l'homogénéité des corrections, celles-ci ont été effectuées à trois moments différents par le même chercheur. Le score total est converti en pourcentage.

En ce qui a trait aux analyses statistiques, les moyennes de gains réceptifs et productifs du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé ont été calculées. Par ailleurs, dans le but de déterminer la signification statistique des différences obtenues entre les moyennes de différentes conditions de l'étude, des analyses de la variance (ANOVA) ont été conduites. Une valeur alpha de $p \leq ,05$ a été retenue.

3.3.2. Résultats.

L'objectif principal de cette étude est d'évaluer les effets de la lecture de texte, du FFI intégré, et du FFI isolé sur l'apprentissage du vocabulaire. Dans la présente partie, les résultats de l'apprentissage lexical réceptif et productif provenant des conditions de l'étude sont examinés.

3.3.2.1. FFI et apprentissage du vocabulaire

Le Tableau 9 affiche les résultats descriptifs provenant des gains lexicaux réceptifs et productifs du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé (calculés en pourcentage). Par ailleurs, les scores réceptifs et productifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé sont fournis dans l'Annexe 6.

Tableau 9

Les gains lexicaux réceptifs et productifs des trois conditions (%)

	Condition	N	Moyenne	Écart-type
Gain prétest-posttest immédiat réceptif	Intégré	10	35,00	17,48
	Isolé	10	23,50	15,99
	Incident	10	-2,00	15,67
	Total	30	18,83	22,30
Gain posttest immédiat-posttest différé réceptif	Intégré	10	-13,50	9,14
	Isolé	10	-6,00	23,89
	Incident	10	5,00	22,73
	Total	30	-4,83	20,57
Gain prétest-posttest immédiat productif	Intégré	10	21,50	17,32
	Isolé	10	8,00	11,35
	Incident	10	8,50	8,51
	Total	30	12,66	14,00
Gain posttest immédiat-posttest différé productif	Intégré	10	-2,50	14,38
	Isolé	10	9,50	10,39
	Incident	10	7,50	14,76
	Total	30	4,83	13,92

Le résultat provenant des gains réceptifs montre que les approches intégrée et isolée dépassent nettement l'apprentissage incident en termes d'efficacité (une moyenne minimale de différence en gain de 25,5 [entre le FFI isolé et l'apprentissage incident] et maximale de 37 [entre le FFI

intégré et l'apprentissage incident]) avec une remarquable tendance en faveur de l'approche intégrée (une différence de gain de 11,5). En ce qui concerne les gains du posttest immédiat au posttest différé, la tendance constatée s'inverse et c'est l'apprentissage incident qui affiche un gain d'apprentissage, tandis que les FFI intégré et isolé affichent une perte d'apprentissage. La Figure 9 illustre les gains réceptifs produits à travers les trois conditions de l'étude.

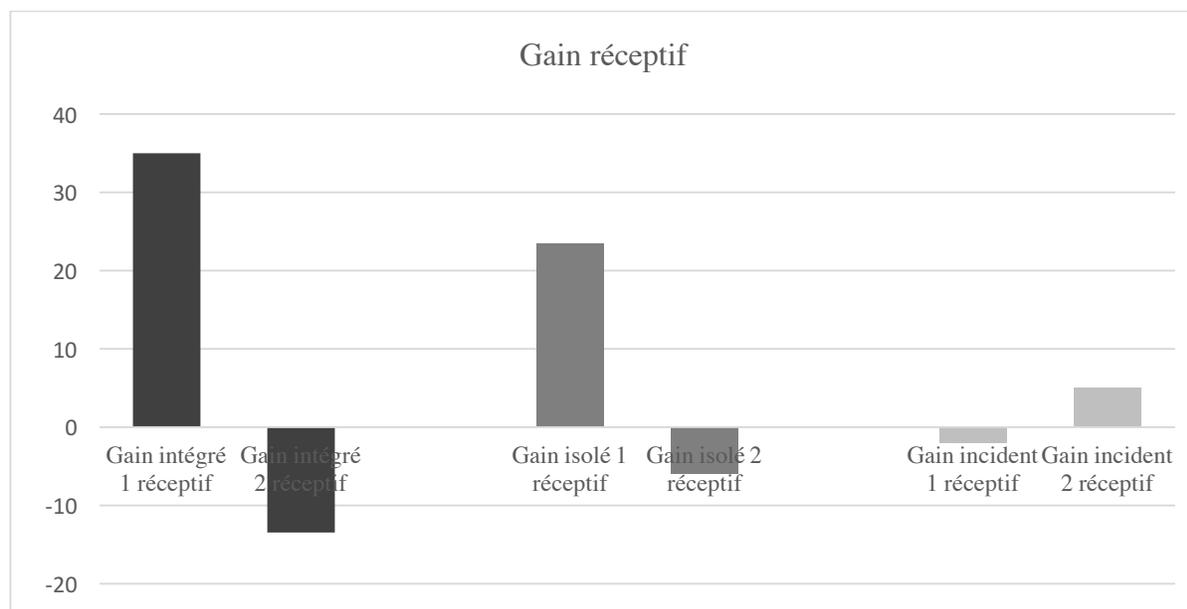


Figure 9 : Le gain réceptif pour les conditions de l'intervention

Concernant les résultats réceptifs, le test de l'homogénéité de la variance indique des valeurs de signification de 0,847 (du prétest au posttest immédiat) et de 0,254 (du posttest immédiat au posttest différé), ce qui signifie que l'homogénéité de variance n'a pas été violée. Les analyses de variance (ANOVA) indiquent que lors du posttest immédiat, il existe des différences statistiquement significatives entre les trois conditions en termes de la moyenne des gains réceptifs: $F(2, 27) = 13,331, p < 0,0005, \eta^2 = 0,496$. Pourtant, la différence de gain entre le posttest immédiat et le posttest différé n'est pas statistiquement significative pour les trois conditions: $F(2, 27) = 2,217, p = 0,128, \eta^2 = 0,141$. Selon les analyses *Post-Hoc* de Tukey

effectuées pour les gains du prétest au posttest immédiat, il existe des différences significatives entre le FFI intégré et l'apprentissage incident ($p < 0,0005$) d'une part, et entre le FFI isolé et l'apprentissage incident ($p = 0,005$), d'autre part. La différence entre le FFI isolé et le FFI intégré ($p = 0,277$) n'est pas statistiquement significative.

Pour ce qui des gains productifs (voir le Tableau 9), les résultats du posttest immédiat montrent que le FFI intégré surclasse le FFI isolé et l'apprentissage incident lors du posttest immédiat (une moyenne minimale de différence en gain de 13 [entre le FFI intégré et l'apprentissage incident] et maximale de 13,5 [entre le FFI intégré et le FFI isolé]). Par ailleurs, l'apprentissage incident semble afficher une légère avance sur Le FFI isolé (une différence de gain de 0,5). Concernant les gains productifs du posttest immédiat au posttest différé, les résultats semblent s'inverser de nouveau. Alors que les gains lexicaux des mots provenant des conditions du FFI isolé et de l'apprentissage incident continuent de croître, ceux de l'approche intégrée affichent une perte d'apprentissage. La Figure 10 illustre les gains productifs à travers les trois conditions de l'étude.

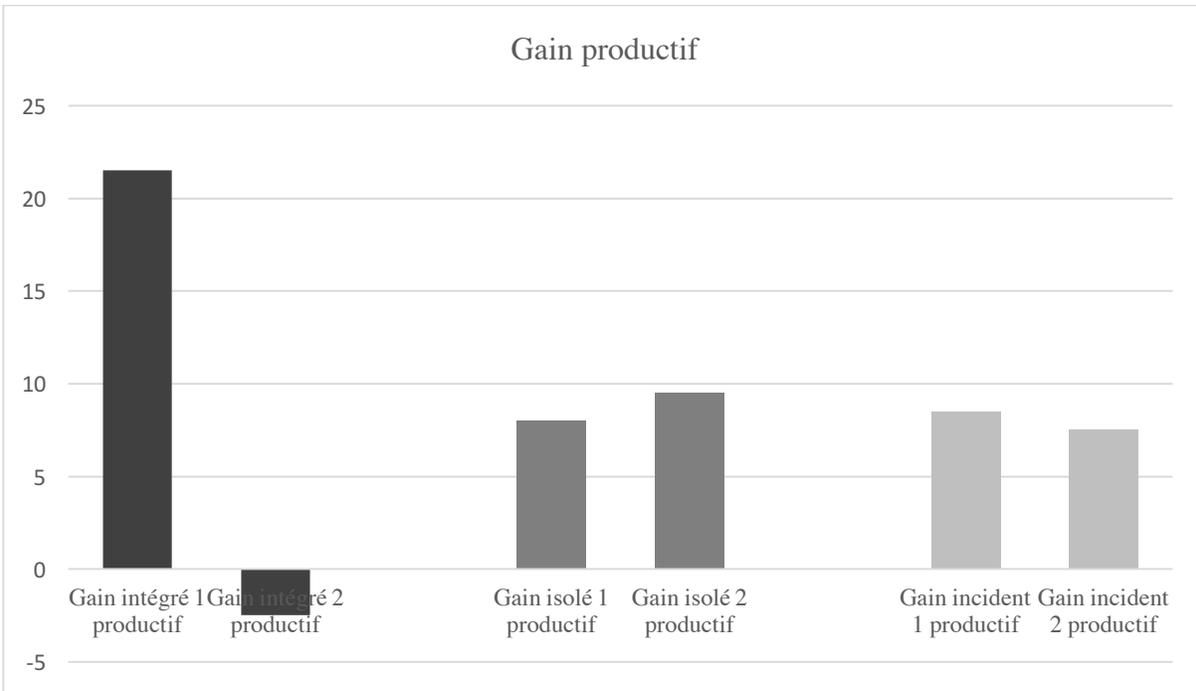


Figure 10 : Le gain productif pour les conditions de l'intervention

Concernant les résultats productifs, le test de l'homogénéité de la variance indique des valeurs de signification de 0,116 (du prétest au posttest immédiat) et de 0,573 (du posttest immédiat au posttest différé), ce qui signifie que l'homogénéité de variance n'a pas été violée. Les analyses de variance (ANOVA) indiquent que lors du posttest immédiat, il existe des différences statistiquement significatives entre les trois approches d'enseignement en termes de la moyenne des gains productifs: $F(2, 27) = 3,503, p = 0,044, \eta^2 = 0,206$. Cependant, les tests statistiques n'indiquent aucune différence significative entre les résultats du posttest immédiat au posttest différé entre les trois conditions: $F(2, 27) = 2,326, p = 0,117, \eta^2 = 0,146$. Les analyses révèlent aussi que les différences constatées au posttest immédiat s'approchent du seuil de différence significative ($p = 0,068$ pour la différence entre le FFI intégré et le FFI isolé et $p = 0,081$ pour la différence entre le FFI intégré la condition incidente), mais elles ne sont pas statistiquement significatives.

En résumé, cette étude a corroboré en grande partie les résultats de la première étude en termes d'impact positif du FFI sur l'apprentissage du vocabulaire en comparaison avec l'apprentissage incident à travers la lecture. Par ailleurs, elle nous a permis de mettre à l'essai et de valider un nouvel outil d'évaluation des connaissances réceptives et productives de vocabulaire qui pourrait surtout être utilisé avec des groupes hétérogènes ayant des langues maternelles différentes. Cependant, dans cette étude, nous n'avons pas pu inclure la condition de la répétition en raison des restrictions du milieu de recherche. L'étude 3 vise à pallier cette lacune méthodologique et à explorer les effets du FFI avec un échantillon de population plus grand.

3.4. Étude 3

3.4.1 Méthodologie

Dans les prochaines parties de ce travail, nous décrivons la troisième étude réalisée. À l'instar des deux premières études, en premier lieu, la description des participants, du matériel pédagogique, du vocabulaire cible, de l'intervention expérimentale et de la procédure employée est fournie, et en deuxième lieu, l'analyse des résultats obtenus est présentée.

3.4.1.1. Participants

Vingt-trois apprenants adultes (âgé entre 18 et 25 pour la plupart) ont participé à cette étude. Ils sont de niveau intermédiaire et assistent à des cours de français L2 dans un établissement francophone à Montréal. Leur niveau de français a été déterminé par l'établissement où ils apprenaient le français. Ils ont été retenus dans trois classes d'environ 20 apprenants ($n = 8$, $n = 8$ et $n = 7$) avec trois enseignants différents, car ils ont été les seuls à participer à toutes les

évaluations expérimentales. Les participants, hommes et femmes, sont d'une multitude de langues maternelles, à savoir le chinois, le tamoul, le lingala, l'arabe, le créole, l'espagnol, le dari, le portugais et l'éwé.

3.4.1.2. Matériel et vocabulaire cible

Quatre textes au sujet de l'histoire du Canada et du Québec ont été choisis pour l'intervention avec l'accord des trois enseignants. Chaque texte est d'une longueur d'une page. Le choix des textes provient du programme d'enseignement de l'établissement où a eu lieu la recherche, ce qui a pu réduire la prise en compte des participants de l'objectif réel de l'intervention expérimentale¹.

Trente-six mots ont été ciblés dans les textes. Les mots ont été répartis de la façon suivante dans les textes: deux textes comportent 10 mots et les deux autres textes, huit mots chacun. Le vocabulaire cible ne fait pas partie des 2000 familles de mots les plus fréquentes en français afin de diminuer les chances de connaissances antérieures des participants. L'outil électronique du profil lexical a été utilisé afin de contrôler la fréquence du vocabulaire. Les mots cibles ont été aléatoirement choisis parmi les mots au-delà des 2000 familles les plus fréquents et assignés aléatoirement aux quatre conditions de l'étude. La liste du vocabulaire cible figure dans l'Annexe 7.

¹ Étant donné que les textes de cette étude sont souvent utilisés dans l'établissement où a eu lieu l'intervention, il sera possible pour le lecteur d'identifier le milieu de recherche. En conséquence et par souci de confidentialité, les textes utilisés ne sont pas fournis dans les annexes.

3.4.1.3. Intervention expérimentale

Dans l'étude 2, en raison de la restriction dans le choix de textes, l'intervention expérimentale a été réalisée à travers trois conditions : deux conditions expérimentales (le FFI isolé vs le FFI intégré) et une condition de contrôle (l'apprentissage incident à travers la lecture) sans tenir compte du facteur de la répétition des mots dans le texte. Afin de mesurer les effets de la répétition sur l'apprentissage des mots dans la présente étude, l'intervention expérimentale a été effectuée à travers quatre conditions, à savoir trois conditions expérimentales (le FFI isolé et le FFI intégré et la répétition) et une condition de contrôle (l'apprentissage incident à travers la lecture). Avec le consentement des enseignants, les textes ont été légèrement modifiés pour permettre que les mots cibles par la condition de la répétition figurent trois fois dans les textes.

Chacun des 23 participants dans les trois classes a profité des quatre conditions de l'intervention. En d'autres termes, neuf mots ont été enseignés avant le début des activités de lecture (le FFI isolé), neuf mots ont été expliqués pendant la lecture afin d'attirer l'attention des participants sur ces mots (le FFI intégré), neuf mots ont été répétés chacun trois fois dans les textes et les neuf autres mots n'ont été ni enseignés ni répétés dans le texte afin de mesurer l'apprentissage incident à travers la lecture sans aucune forme de modification de l'intrant.

3.4.1.4. Instruments d'évaluation

Une tâche de récupération de mots dans les phrases lacunaires a été utilisée dans cette étude. Pour ce faire, le mot cible est remplacé par un espace vide dans une phrase simple, adapté au niveau des participants. Ce même type d'outil a été utilisé dans l'étude 2. La Figure 11 illustre un exemple des phrases à remplir avec les consignes nécessaires.

Consignes :

Lisez les phrases suivantes et complétez les mots manquants en français. Chaque trait d'union dans les mots manquants correspond à une lettre. Dans certains cas, les premières lettres des mots sont fournies comme indices et dans d'autres cas, on trouve des lettres du milieu comme indice. Pour vous aider à mieux comprendre les phrases, une traduction anglaise est fournie entre parenthèses. Si et seulement si vous ne connaissez pas le mot manquant, veuillez choisir une des options de réponses disponibles après chaque phrase.

(Nom) Il y a eu une telle sécheresse que la **fa** - - - - s'est installée.

(There has been such a drought that set in.)

a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

Figure 11 : L'exemple de phrase à compléter par le vocabulaire cible

La récupération du mot cible en remplissant le vide dans la phrase permet de mesurer les connaissances réceptives et productives. Pour répondre à chaque item, à part la phrase lacunaire, le participant dispose de quatre choix supplémentaires permettant d'évaluer ses connaissances réceptives et de s'assurer de sa compréhension de la phrase proposée. Dans le cas où le participant ne connaît pas le mot, il doit choisir parmi les quatre options proposées. Les options *a* et *b* permettent de mesurer les connaissances réceptives, alors que les options *c* et *d* ont été conçues pour s'assurer de la compréhension du participant de la phrase et en conséquence, de la validité des items de l'outil. Si l'option *d* était choisie par plus de la moitié des participants pour un item, celui-ci devrait être exclu de l'analyse des données. Cependant, aucun item n'a été jugé problématique. La procédure de création et de validation de cet outil (en deux versions) a été exactement la même que celle de l'étude 2.

Afin d'élaborer l'outil d'évaluation, la liste des 36 mots cibles a été envoyée à quatre locuteurs natifs qui ont rédigé deux phrases lacunaires par mot. Les phrases ayant été examinées par le chercheur et deux autres spécialistes, 72 phrases (deux par mot) ont été retenues pour les deux versions finales de l'outil (voir l'Annexe 8). La traduction anglaise des phrases, validée par deux spécialistes anglophones, a été également fournie pour optimiser la compréhension des phrases. Finalement, nous avons demandé à quatre locuteurs natifs d'accomplir la tâche afin de détecter les items inappropriés. Toutefois, tous les items ont été jugés appropriés.

3.4.1.5. Procédure

Avant le début de l'intervention, le chercheur a rencontré les trois enseignants afin de leur expliquer le déroulement de la recherche et de répondre aux questions. Les enseignants ont affirmé avoir bien compris l'objectif de la recherche. Par la suite, le contenu du formulaire de consentement a été précisé aux participants. De plus, ils ont été assurés de la confidentialité de la recherche.

L'intervention expérimentale a été effectuée durant quatre séances d'environ une heure chacune (deux séances par semaine). Au début de chaque séance et avant la lecture de texte, l'enseignant a présenté un résumé de la thématique du texte à lire et a expliqué la signification des mots de la condition du FFI isolé. Ensuite, le texte a été lu à haute voix par l'enseignant. Ce dernier a dû interrompre sa lecture chaque fois qu'un mot de la condition du FFI intégré était rencontré dans le texte et en expliquer la signification en contexte. Une deuxième lecture silencieuse a été effectuée par les participants afin d'optimiser la compréhension du texte par ces derniers. À la fin de la séance, l'enseignant a animé une discussion en classe au sujet du thème du texte lu sans aborder explicitement le vocabulaire cible. Le vocabulaire destiné à la

condition de l'apprentissage incident et de la répétition n'a été, en aucun cas, expliqué pendant les séances. Par ailleurs, les participants n'avaient pas le droit de poser des questions sur la signification des mots ou de vérifier ceux-ci dans un dictionnaire.

La connaissance des participants du vocabulaire cible par l'outil conçu a été mesurée à trois moments différents. Un prétest a été administré une semaine avant le début de l'intervention expérimentale. Celle-ci est suivie de deux posttests. Le premier posttest, mesurant l'apprentissage à court terme, a eu lieu une semaine après la fin des séances expérimentales. Le posttest différé, mesurant l'apprentissage à long terme, a été administré une semaine plus tard. La Figure 12 résume le déroulement de l'intervention.

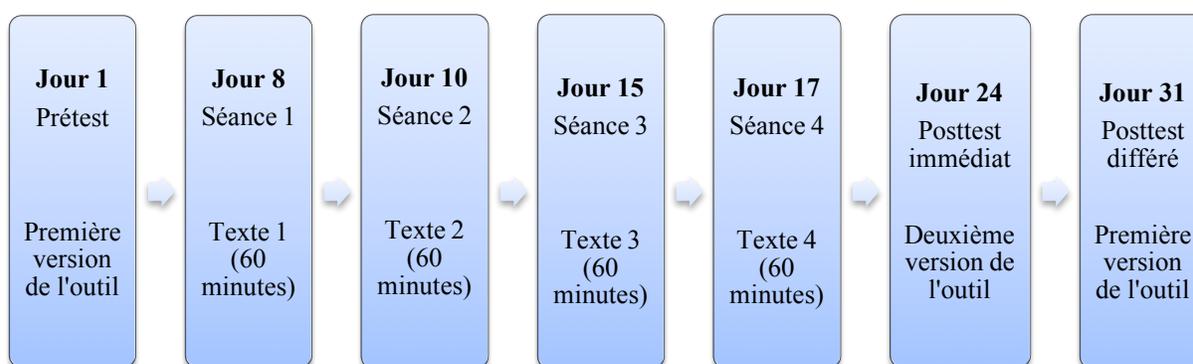


Figure 12 : Le déroulement de l'intervention expérimentale 3

3.4.1.6. Contrôle des biais méthodologiques

Le contrôle des biais méthodologiques est un élément essentiel de la fiabilité des résultats obtenus. Ces biais peuvent survenir lors de l'intervention ou de l'évaluation. Plusieurs procédures concernant les choix méthodologiques et le déroulement de l'intervention ont été employées afin de réduire les effets indésirables des biais méthodologiques sur les résultats obtenus.

Afin de contrôler l'effet modérateur de l'enseignant, trois enseignants différents ont été recrutés. De cette façon, les pratiques des enseignants sont diversifiées et les résultats ne peuvent être attribués à une pratique d'enseignement spécifique. Par ailleurs, les enseignants ont veillé à ce que les participants soient engagés pleinement dans les séances de lecture. Pour atteindre l'objectif de l'apprentissage à travers la lecture et pour assurer la lecture du texte par tous les participants, en plus des lectures individuelles, des lectures oralisées ont été effectuées. Cette même procédure a été employée dans quelques études (par ex. Horst, Cobb & Meara, 1998). De plus, durant les séances de lectures, aucun dictionnaire n'a été à la disposition des participants pour ne pas favoriser une condition au détriment des autres. Le dernier biais contrôlé en ce qui a trait au déroulement des séances de lecture dans cette étude est celui de l'apprentissage et de l'exposition au vocabulaire cible en dehors des séances d'intervention expérimentale. Afin de réduire les chances d'un autre traitement par les apprenants les plus motivés en dehors de l'intervention expérimentale, les textes ont été ramassés à la fin de chaque séance de l'intervention.

En ce qui concerne le vocabulaire cible, nous avons décidé de réduire l'impact de niveau de difficulté inhérent aux mots sur les résultats à l'intérieur des conditions. Pour ce faire, le vocabulaire cible a été contrebalancé pour la classe 2 : les mots de la condition du FFI intégré (dans les classes 1 et 3) ont été substitués par ceux de la condition du FFI isolé et vice versa et les mots de la condition de l'apprentissage incident (dans les classes 1 et 3) ont été remplacés par ceux de la condition de la répétition et vice versa. De cette manière, la différence de scores entre le FFI intégré et le FFI isolé ainsi que celle entre l'apprentissage incident et la répétition ne pourrait être attribuée à la difficulté intrinsèque des mots assignés à chaque condition.

Concernant les procédures d'évaluation, il est à signaler que tout au long du déroulement de la recherche, les participants n'étaient pas au courant des posttests à venir. De plus, l'objectif réel de l'intervention n'a pas été explicité. L'annonce des tâches d'évaluation ou la connaissance de l'objectif de l'étude aurait pu entraîner un effort accru de la part des participants pour mémoriser les éléments lexicaux, ce qui pourrait invalider la comparaison des résultats à travers les conditions de la recherche. Par ailleurs, deux versions d'outil d'évaluation ont été élaborées dans le but de diminuer la prise en compte des participants du vocabulaire cible. La première version a été administrée lors du prétest et le posttest différé et la seconde version a été utilisée lors du posttest immédiat.

3.4.1.7. Analyse des données

Le système de notation et la procédure de correction ont été les mêmes que ceux de l'étude 2. Un score maximal de 2 est attribué à chaque type de connaissances, à savoir réceptif et productif. Si le mot est fourni avec moins de trois erreurs orthographiques, le score de 2 est attribué à la connaissance productive et à la connaissance réceptive, sans égard au nombre de lettres composant le mot. Si le mot est fourni avec trois erreurs orthographiques ou plus (pour les mots ayant plus de cinq lettres), le score de 1 est attribué à la connaissance productive et le score de 2 à la connaissance réceptive. Une réponse incorrecte ou comportant trois erreurs orthographiques ou plus (pour les mots composés de cinq lettres ou moins) se solde par le score 0. En ce qui concerne les réponses données pour les options *a* et *b*, aucun point n'est attribué à la connaissance productive. Afin de vérifier l'exactitude des réponses fournies dans l'option *b*, l'aide des locuteurs natifs des langues dans lesquelles les réponses avaient été formulées a été

sollicitée. Le score 0, 1 ou 2 est attribué à la connaissance réceptive en fonction de la précision du synonyme ou de la signification fournie par l'apprenant.

Les critères mentionnés ci-dessus ont été choisis en accord avec deux spécialistes en didactique des langues. En outre, afin de nous assurer de la fiabilité des corrections, celles-ci ont été effectuées à trois moments différents par le même chercheur. Cette procédure, qui est employée afin de s'assurer de la fiabilité intra-juge des corrections, est recommandée par la recherche (par ex. Mackey & Gass, 2005). Le score total est converti en pourcentage.

En ce qui a trait aux analyses statistiques, pour mesurer l'impact de différentes approches sur l'apprentissage lexical réceptif et productif de façon représentative, les données obtenues des trois classes ($n = 23$) ont été rassemblées. Par ailleurs, les résultats ont été analysés et interprétés de deux façons différentes. Dans un premier temps, nous avons regroupé les quatre conditions de l'étude dans deux catégories générales, à savoir les conditions dans lesquelles un enseignement est fourni par l'enseignant et les conditions dans lesquelles l'enseignant n'intervient pas. Pour ce faire le FFI isolé et le FFI intégré ont été catégorisés comme la condition du FFI et l'apprentissage incident et la répétition comme la condition incidente. Un Test-T pour l'échantillon indépendant a été conduit afin de vérifier la signification statistique des différences constatées dans les analyses descriptives. Dans un deuxième temps, l'efficacité de chacune des conditions de l'étude a été analysée séparément et comparée aux autres conditions. Pour ce faire, les scores provenant des trois moments d'évaluation ainsi que les moyennes de gains réceptifs et productifs du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé ont été calculés. Par ailleurs, afin de vérifier l'effet du temps (c.-à-d., le prétest, le posttest immédiat et le posttest différé), l'interaction entre le temps et les conditions expérimentales et finalement, l'effet de différentes conditions de l'étude, une

analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été effectuée. Une valeur alpha de $p \leq ,05$ a été retenue.

3.4.2. Résultats

L'objectif principal de cette étude est d'évaluer les effets de la lecture de texte, de la répétition, du FFI intégré et du FFI isolé sur l'apprentissage du vocabulaire. Dans la présente partie, les résultats de l'apprentissage lexical réceptif et productif provenant des conditions de l'étude sont examinés. D'abord, les résultats des conditions du FFI (les conditions du FFI isolé et du FFI intégré combinées) sont comparés à ceux des conditions incidentes (les conditions de l'apprentissage incident et de la répétition combinées) et ensuite, les résultats de chacune des conditions sont analysés, une à la fois, et comparés aux autres conditions de l'étude.

3.4.2.1. FFI vs apprentissage incident

Le Tableau 10 affiche les résultats descriptifs provenant des gains lexicaux réceptifs et productifs du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé dans la condition du FFI et la condition incidente.

Tableau 10*Les gains lexicaux réceptifs et productifs des conditions FFI et incidente (%)*

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Gain prétest-posttest	FFI	46*	30,29	31,61
immédiat réceptif	Incidente	46	12,54	19,13
Gain posttest immédiat-	FFI	46	,36	13,10
posttest différé réceptif	Incidente	46	5,79	17,00
Gain prétest-posttest	FFI	46	28,96	31,27
immédiat productif	Incidente	46	11,82	19,59
Gain posttest immédiat-	FFI	46	,24	13,84
posttest différé productif	Incidente	46	4,95	15,88

*23 apprenants par condition expérimentale

Les résultats montrent que lors du posttest immédiat, la condition du FFI montre un gain considérablement plus élevé que celui de la condition incidente (une différence de gain de 17,75). Pourtant, les résultats semblent s'inverser légèrement du posttest immédiat au posttest différé au profit de la condition incidente (une différence de gain de 5,43). Selon le Test-T, les différences de moyenne des gains entre la condition du FFI ($m = 30,29$, $ÉT = 31,61$) et la condition incidente ($m = 12,54$, $ÉT = 19,13$) sont statistiquement significatives lors du posttest immédiat : $t(74,070) = 3,257$, $p = 0,002$ en faveur de la condition du FFI. La valeur eta-carré (= 0,983) indique la présence d'effet de petite taille pour le gain lexical réceptif. Au posttest différé, les différences de moyenne des gains entre la condition du FFI ($m = 0,36$, $ÉT = 13,10$) et la condition incidente ($m = 5,79$, $ÉT = 17$) ne sont pas statistiquement significatives lors du posttest différé : $t(90) = -1,716$, $p = ,090$. La valeur eta-carré (= ,031) indique la présence d'effet de petite taille pour le gain lexical réceptif.

En ce qui concerne les gains productifs, la condition du FFI affiche une moyenne nettement plus importante que celle de la condition incidente (une différence de gain de 17,14). Toutefois, au posttest différé, la condition du FFI n'affiche qu'un gain négligeable, alors que la condition incidente continue d'améliorer sa performance (une différence de gain de 4,71). Les résultats du Test-T montrent que les différences de moyenne des gains entre la condition du FFI ($m = 28,96$, $ÉT = 31,27$) et la condition incidente ($m = 11,82$, $ÉT = 19,59$) sont statistiquement significatives lors du posttest immédiat: $t(75,620) = 3,150$, $p = 0,002$ en faveur de la condition du FFI. La valeur eta-carré (= 0,099) indique la présence d'effet de petite taille pour le gain lexical productif. Au posttest différé, les différences de moyenne des gains entre la condition du FFI ($m = ,24$, $ÉT = 13,84$) et la condition incidente ($m = 4,95$, $ÉT = 15,88$) ne sont pas statistiquement significatives: $t(90) = -1,516$, $p = 0,133$. La valeur eta-carré (= 0,025) indique la présence d'effet de petite taille pour le gain lexical productif.

3.4.2.2. Efficacité de chacune des quatre conditions de l'étude : résultats réceptifs

Afin d'examiner les effets des conditions de l'étude, la moyenne des scores de chacune des conditions de l'étude a été analysée. Le Tableau 11 affiche les résultats descriptifs provenant des gains lexicaux réceptifs du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé des quatre conditions de l'étude.

Tableau 11*Les gains lexicaux réceptifs des quatre conditions (%)*

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Gain prétest-posttest immédiat réceptif	Intégré	23	27,03	32,94
	Isolé	23	33,55	30,61
	Incident	23	16,88	19,90
	Répétition	23	8,20	17,69
	Total	92	21,41	27,47
Gain posttest immédiat- posttest différé réceptif	Intégré	23	3,38	14,47
	Isolé	23	-2,65	11,07
	Incident	23	3,63	18,23
	Répétition	23	7,96	15,77
	Total	92	3,08	15,34

Le résultat des gains réceptifs montre que le FFI intégré et le FFI isolé dépassent largement l'apprentissage incident et la répétition en termes d'efficacité (une moyenne minimale de différence en gain de 10,15 [entre le FFI intégré et l'apprentissage incident] et maximale de 25,35 [entre le FFI isolé et la répétition]) avec une nette tendance en faveur de l'approche isolée comparée à l'approche intégrée (une différence de gain de 6,52). Cependant, les différences constatées lors du posttest immédiat semblent de courte durée. Le FFI isolé qui affiche le meilleur résultat lors du posttest immédiat accuse une perte d'apprentissage au posttest différé. L'apprentissage provenant des autres conditions semble continuer de croître avec un avantage en faveur de la condition de la répétition.

Comme indiqué auparavant, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été effectuée afin de vérifier l'effet du temps, l'effet de différentes conditions ainsi que l'interaction entre le temps et les conditions expérimentales.

Le Tableau 12 affiche les données descriptives pour les moyennes de scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé indépendamment des conditions expérimentales.

Tableau 12

Les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé (%)

Temps	N	Moyenne	Écart-type
1-prétest réceptif	92	8,32	11,50
2-posttest immédiat réceptif	92	29,74	25,93
3-posttest différé réceptif	92	32,82	30,12

La moyenne des scores réceptifs affiche une augmentation du prétest au posttest différé et du posttest immédiat au posttest différé. L'analyse ANOVA à mesures répétées révèle un effet significatif du temps sur les scores réceptifs (Lambda de Wilks = 0,583, $F(2, 87) = 31,148$, $p < 0,0005$, eta-carré partiel multivarié = 0,417). Par ailleurs, l'analyse pour les comparaisons appariées montre que les différences de scores entre le prétest et le posttest immédiat ainsi qu'entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives ($p < 0,0005$ et $p < 0,0005$). De même, la différence de scores entre le posttest immédiat et le posttest différé est également statistiquement significative pour les résultats réceptifs ($p = 0,057$).

L'analyse inter-sujets concernant l'effet des conditions de l'étude montre un effet significatif des conditions sur les résultats réceptifs : $F(3,88) = 2,773$, $p = 0,046$, eta-carré partiel multivarié = 0,086. (voir la Figure 13)

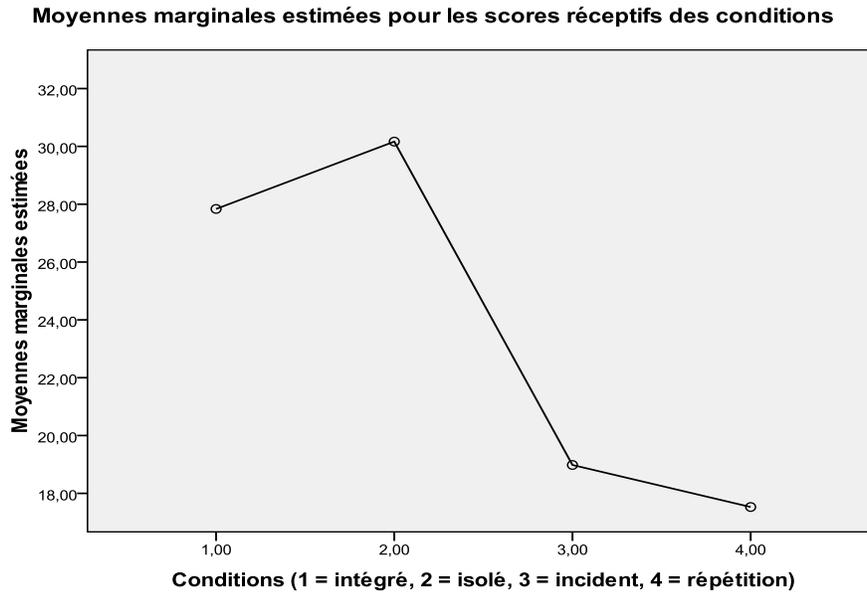


Figure 13 : Les moyennes des scores réceptifs des conditions

Une analyse *Post-Hoc* LSD (Fisher, 1935) a été conduite afin de déterminer les différences significatives entre les conditions de l'étude. Gamst, Meyers et Guarino (2008) rapportent que plusieurs auteurs (par ex. Keppel, 1991) suggèrent l'analyse *Post-Hoc* LSD pour un nombre limité de comparaisons, ce qui est le cas dans cette étude. L'analyse LSD montre que, d'un côté, la moyenne des scores du FFI intégré n'est pas significativement différente de celle de la répétition ($p = 0,057$), de celles du FFI isolé ($p = 0,665$) et de celle de l'apprentissage incident ($p = 0,102$). De l'autre côté, la moyenne des scores du FFI isolé est significativement différente de celles de l'apprentissage incident ($p = 0,040$) et de la répétition ($p = 0,020$). La différence entre les moyennes de scores des conditions de l'apprentissage incident et de la répétition n'est pas statistiquement significative ($p = 0,787$).

Finalement, concernant l'interaction entre le temps et chacune des conditions expérimentales, la Figure 14 et le Tableau 13 affichent les scores réceptifs de différentes conditions à travers les trois temps de l'évaluation.

Tableau 13

Les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Scores prétest réceptif	Intégré	23	8,68	12,50
	Isolé	23	8,68	11,69
	Incident	23	6,51	10,92
	Répétition	23	9,40	11,39
	Total	92	8,32	11,50
Scores posttest immédiat réceptif	Intégré	23	35,71	29,93
	Isolé	23	42,23	29,22
	Incident	23	23,40	20,56
	Répétition	23	17,60	14,55
	Total	92	29,74	25,93
Scores posttest différé réceptif	Intégré	23	39,10	33,08
	Isolé	23	39,57	33,27
	Incident	23	27,03	29,77
	Répétition	23	25,56	22,05
	Total	92	32,82	30,12

Moyennes marginales estimées pour les scores réceptifs conditions*temps

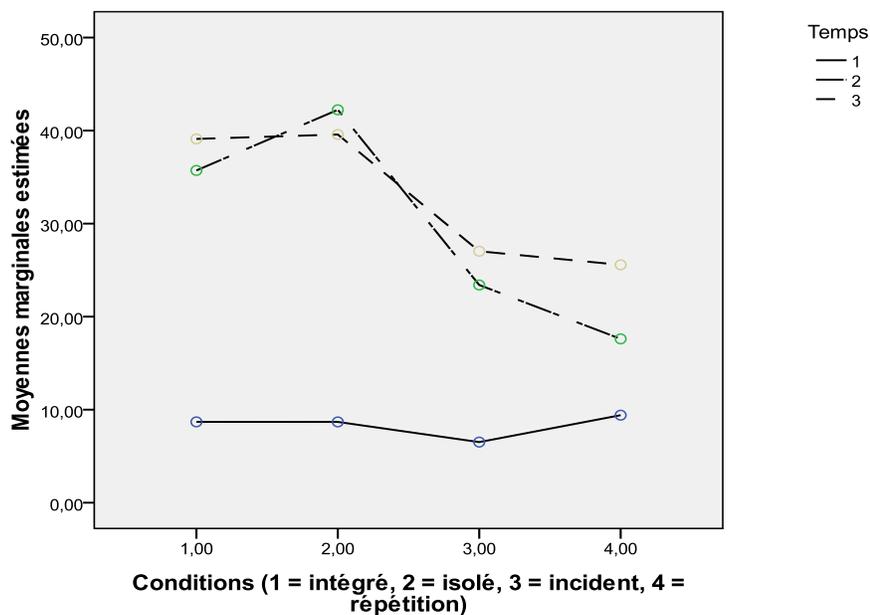


Figure 14 : Les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé

L'analyse de variance montre qu'il y a un effet significatif de l'interaction du temps et des conditions sur les résultats réceptifs (Lambda de Wilks = 0,812, $F(6, 174) = 3,189$, $p = 0,005$, eta-carré partiel multivarié = 0,099). Par ailleurs, l'analyse pour les comparaisons appariées montre la signification statistique des différences constatées pour chacune des conditions de l'étude.

Concernant la condition du FFI intégré, et du FFI isolé, les scores réceptifs affichent des différences significatives du prétest au posttest immédiat ($p < 0,0005$ pour le FFI intégré et le FFI isolé), du prétest au posttest différé ($p < 0,0005$ pour le FFI intégré et le FFI isolé), mais non significatives du posttest immédiat au posttest différé ($p = 0,856$ pour le FFI intégré et $p =$

1,000 pour le FFI isolé). En ce qui concerne l'apprentissage incident, les scores réceptifs affichent des différences significatives du prétest au posttest immédiat ($p = ,008$), du prétest au posttest différé ($p = ,007$), mais non significatives du posttest immédiat au posttest différé ($p = ,757$). Quant à la condition de la répétition, les scores réceptifs affichent des différences significatives du prétest au posttest différé ($p = ,048$) et du posttest immédiat au posttest différé ($p = ,040$), mais non significatives du prétest au posttest immédiat ($p = ,407$).

3.4.2.3. Efficacité de chacune des quatre conditions de l'étude : résultats productifs

Le Tableau 14 affiche les résultats des gains productifs du prétest au posttest immédiat et du posttest immédiat au posttest différé des quatre conditions de l'étude.

Tableau 14

Les gains lexicaux productifs des quatre conditions (%)

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Gain prétest-posttest immédiat productif	Intégré	23	26,06	32,61
	Isolé	23	31,86	30,33
	Incident	23	14,95	21,45
	Répétition	23	8,68	17,45
	Total	92	20,39	27,34
Gain posttest immédiat-posttest différé productif	Intégré	23	3,13	15,86
	Isolé	23	-2,65	11,08
	Incident	23	4,11	17,33
	Répétition	23	5,79	14,63
	Total	92	2,59	15,00

Les résultats montrent que le FFI intégré et le FFI isolé surclassent les conditions de la répétition et de l'apprentissage incident lors du posttest immédiat (une moyenne minimale de différence

en gain de 11,11 [entre le FFI intégré et l'apprentissage incident] et maximale de 23,18 [entre le FFI isolé et la répétition]). Par ailleurs, le FFI isolé semble afficher une nette avance sur le FFI intégré (une différence de gain de 5,8). Concernant les gains productifs du posttest immédiat au posttest différé, les résultats s'inversent de nouveau. Alors que les gains lexicaux des mots provenant des conditions du FFI intégré, de la répétition et de l'apprentissage incident continuent d'augmenter, ceux du FFI isolé affichent une perte d'apprentissage.

L'analyse ANOVA à mesures répétées affiche un effet significatif du temps sur les scores productifs (Lambda de Wilks = 0,608, $F(2, 87) = 28,073$, $p < 0,0005$, eta-carré partiel multivarié = 0,392) (voir le Tableau 15 pour les scores productifs).

Tableau 15

Les moyennes des scores productifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé (%)

Temps	N	Moyenne	Écart-type
1-prétest productif	92	7,41	11,01
2-posttest immédiat productif	92	27,81	25,87
3-posttest différé productif	92	30,40	29,92

En outre, l'analyse pour les comparaisons appariées montre que les différences de scores entre le prétest et le posttest immédiat ainsi qu'entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives pour les résultats productifs ($p < 0,0005$ et $p < 0,0005$). La différence de scores entre le posttest immédiat et le posttest différé n'est pas statistiquement significative ($p = ,098$).

L'analyse inter-sujets concernant l'effet des conditions de l'étude (voir la Figure15) affiche également un effet significatif des conditions sur les résultats productifs : $F(3,88) = 2,990$, $p = 0,035$, eta-carré partiel multivarié = 0,092.

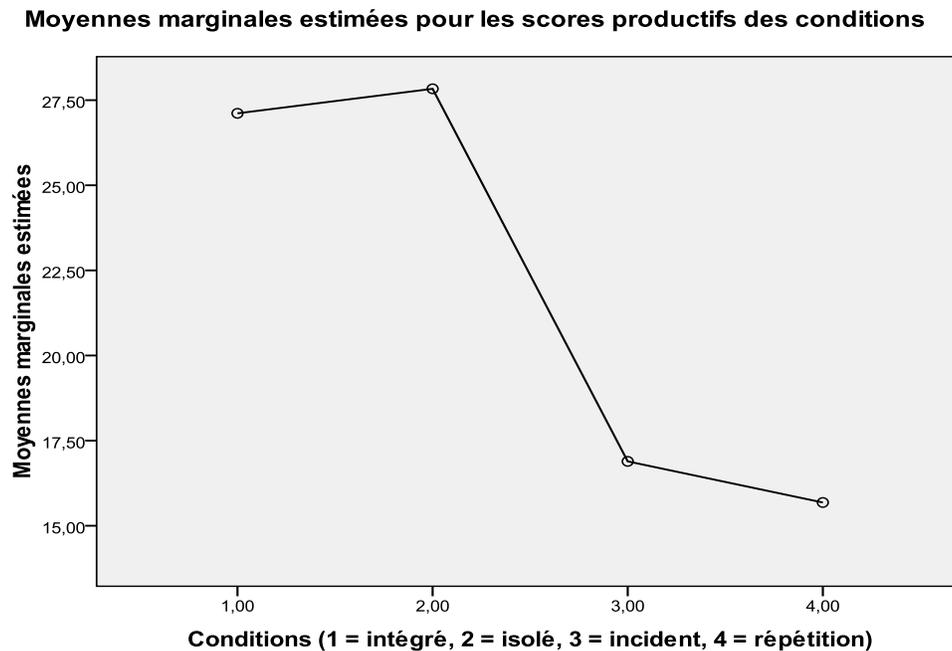


Figure 15 : Les moyennes des scores productifs des conditions

L'analyse LSD montre que la moyenne des scores du FFI intégré est significativement différente de celle de la répétition ($p = 0,034$), mais elle n'est pas significativement différente de celle du FFI isolé ($p = 0,892$) et de celle de l'apprentissage incident ($p = 0,057$). De plus, la moyenne des scores du FFI isolé est significativement différente de celles de l'apprentissage incident ($p = 0,042$) et de la répétition ($p = 0,024$). La différence entre les moyennes de scores des conditions de l'apprentissage incident et de la répétition n'est pas statistiquement significative ($p = 0,820$).

Pour ce qui est de l'interaction entre le temps et chacune des conditions expérimentales, la Figure 16 et le Tableau 16 affichent les scores productifs de différentes conditions à travers les trois temps de l'évaluation.

Tableau 16

Les moyennes des scores réceptifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Scores prétest productif	Intégré	23	8,68	12,50
	Isolé	23	7,47	10,25
	Incident	23	5,54	10,45
	Répétition	23	7,96	11,20
	Total	92	7,41	11,01
Scores posttest immédiat productif	Intégré	23	34,75	29,77
	Isolé	23	39,33	29,04
	Incident	23	20,50	20,92
	Répétition	23	16,64	15,06
	Total	92	27,81	25,87
Scores posttest différé productif	Intégré	23	37,89	32,66
	Isolé	23	36,68	32,45
	Incident	23	24,61	29,60
	Répétition	23	22,43	22,48
	Total	92	30,40	29,92

Moyennes marginales estimées pour les scores productifs conditions*temps

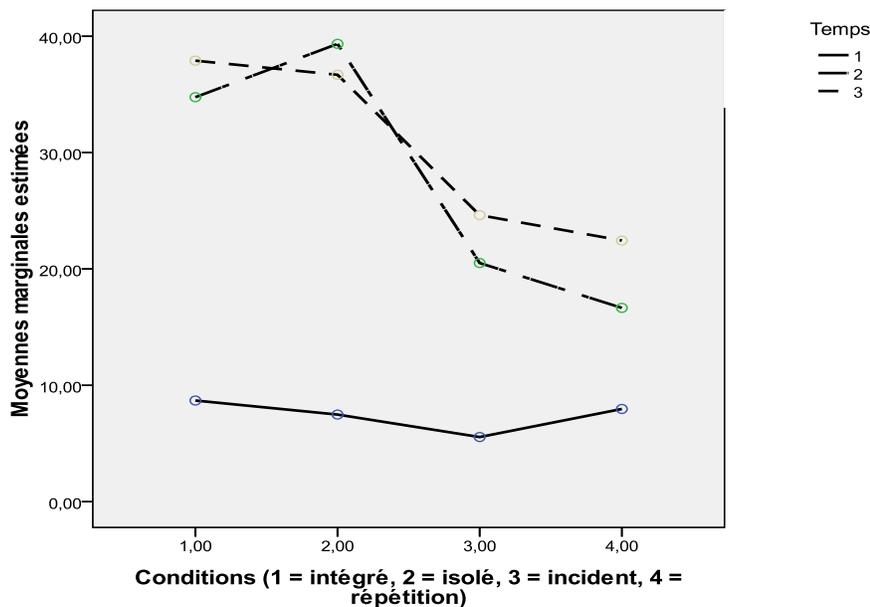


Figure 16 : Les moyennes des scores productifs au prétest, au posttest immédiat et au posttest différé

L'analyse montre qu'il y a un effet significatif de l'interaction du temps et des conditions sur les résultats productifs (Lambda de Wilks = 0,842, $F(6, 174) = 2,596$, $p = ,020$, eta-carré partiel multivarié = 0,082). Selon les comparaisons appariées, les conditions du FFI intégré et du FFI isolé affichent des différences significatives du prétest au posttest immédiat ($p < 0,0005$ pour le FFI intégré et le FFI isolé), du prétest au posttest différé ($p < 0,0005$ pour le FFI intégré et le FFI isolé), mais non significatives du posttest immédiat au posttest différé ($p = 0,946$ pour le FFI intégré et $p = 1,000$ pour le FFI isolé). Par ailleurs, l'apprentissage incident affiche également des différences significatives du prétest au posttest immédiat ($p = 0,023$), du prétest au posttest différé ($p = 0,013$), mais non significatives du posttest immédiat au posttest différé ($p = 0,568$). Concernant la condition de la répétition, les résultats semblent un peu différents. Les scores productifs n'affichent aucune différence significative du prétest au posttest immédiat

($p = 0,347$), du prétest au posttest différé ($p = 0,086$) et du posttest immédiat au posttest différé ($p = 0,198$).

Les résultats obtenus semblent appuyer l'efficacité du FFI en comparaison avec l'apprentissage incident et la répétition. Cependant, les analyses descriptives ont révélé des écarts-types très élevés soulignant une dispersion importante des résultats obtenus et une grande variance des performances individuelles.

3.4.2.4. Résultats concernant les performances par classe

Afin de comprendre plus précisément ces résultats et de suggérer d'éventuels facteurs ayant pu influencer les scores, une analyse descriptive par groupe de participants a été conduite. Rappelons que les participants proviennent de trois classes différentes ($n = 8$, $n = 8$ et $n = 7$). Les Tableaux 17, 18 et 19 affichent les données statistiques provenant de chacun des groupes de participants.

Tableau 17

Les scores réceptifs et productifs des quatre conditions, la classe 1 ($n = 8$)

Conditions		1 productif	2 productif	3 productif	1 réceptif	2 réceptif	3 réceptif
intégré	Moyenne	4,16	66,62	74,95	4,16	68,00	78,42
	Écart-type	8,25	21,20	22,03	8,25	20,94	16,40
isolé	Moyenne	4,16	72,17	69,38	4,16	73,55	74,93
	Écart-type	5,74	12,96	23,38	5,74	13,21	15,43
incident	Moyenne	4,85	38,83	51,35	6,23	40,23	56,21
	Écart-type	5,49	19,90	33,15	5,50	19,62	28,84
répétition	Moyenne	,68	26,36	40,92	2,07	27,05	47,16
	Écart-type	1,94	16,71	25,33	4,12	15,54	18,29
Total	Moyenne	3,46	51,00	59,15	4,15	52,20	64,18
	Écart-type	5,76	25,79	28,62	5,98	25,73	23,48

Tableau 18*Les scores réceptifs et productifs des quatre conditions, la classe 2 (n = 8)*

Conditions		1 productif	2 productif	3 productif	1 réceptif	2 réceptif	3 réceptif
intégré	Moyenne	16,65	24,97	23,58	16,65	24,97	23,58
	Écart-type	13,26	18,52	11,00	13,26	18,52	11,00
isolé	Moyenne	8,32	27,75	26,36	10,40	31,22	29,13
	Écart-type	12,93	19,01	24,96	14,66	20,97	27,14
incident	Moyenne	9,71	9,71	13,87	9,71	13,86	15,26
	Écart-type	16,18	16,18	15,41	16,18	18,28	15,62
répétition	Moyenne	19,42	19,42	20,81	20,11	20,11	22,20
	Écart-type	11,48	9,83	12,49	11,83	10,24	13,26
Total	Moyenne	13,52	20,46	21,15	14,21	22,54	22,54
	Écart-type	13,73	17,00	16,71	14,09	17,83	17,71

Tableau 19*Les scores réceptifs et productifs des quatre conditions, la classe 3 (n = 7)*

Conditions		1 productif	2 productif	3 productif	1 réceptif	2 réceptif	3 réceptif
intégré	Moyenne	4,75	9,51	11,90	4,75	11,10	11,90
	Écart-type	12,58	9,98	17,69	12,58	11,10	17,69
isolé	Moyenne	10,30	15,05	11,10	11,88	19,02	11,10
	Écart-type	11,28	13,09	12,81	12,98	17,79	12,81
incident	Moyenne	1,58	11,88	6,34	3,17	15,05	7,12
	Écart-type	4,19	12,16	12,58	8,39	11,41	14,56
répétition	Moyenne	3,17	2,37	3,17	5,54	3,95	4,74
	Écart-type	5,41	4,36	5,41	7,15	5,27	6,72
Total	Moyenne	4,95	9,70	8,12	6,33	12,28	8,71
	Écart-type	9,22	10,95	12,68	10,53	12,84	13,11

Les résultats de l'analyse descriptive par groupe de participants révèlent une grande différence entre les scores lexicaux productifs et réceptifs à travers les classes. En considérant plus exactement le total des scores productifs et réceptifs aux posttests, de majeures différences apparaissent. Alors que la classe 1 affiche des scores réceptifs et productifs considérables dépassant les 51 % et allant jusqu'à 64,18 %, les deux autres classes attestent des résultats beaucoup moins élevés. La classe 2 affiche des scores entre 20,46 % et 22,54 % et la classe 3 ne dépasse guère les 12,28 %. En pratique, tous les trois enseignants ont reçu le même protocole de recherche et la même séance d'information avant le début de l'intervention expérimentale.

Toutefois, les participants de la classe 1 semblent avoir une meilleure performance lors des séances d'intervention et des évaluations et par conséquent, avoir profité davantage de l'impact positif de l'intervention expérimentale. Si les participants de la classe 2 et 3 avaient affiché les mêmes performances que celles de la classe 1, les différences constatées auraient été plus significatives et nous aurions, par conséquent, obtenu des résultats plus concluants concernant les effets de différentes conditions de l'étude. À titre d'exemple, pour ce qui est de la différence de moyennes de scores productifs au posttest immédiat entre le FFI intégré et la répétition, la classe 1 affiche une différence de 40,26 %, alors que les classes 2 et 3 affichent une différence de 5,55 % et de 7,14 % respectivement. Le contraire est également vrai: si la performance de la classe 1 s'était rapprochée de celle de la classe 2 et 3, les résultats auraient été très ambigus, rendant ainsi l'interprétation des données extrêmement difficile. Cela démontre l'importance des variables modératrices, telles que l'effet de l'enseignant ou des différences individuelles entre les participants dans les résultats obtenus.

DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE

4.1. Discussion

À la lumière de l'analyse des résultats obtenus dans la partie précédente, ce dernier chapitre vise à présenter la discussion et la conclusion générale des trois études effectuées. Nous cherchons à comparer nos résultats avec ceux de la recherche antérieure et à apporter des éléments nécessaires afin de répondre aux questions spécifiques de cette thèse. En premier lieu, les résultats en lien avec l'apprentissage incident à travers la lecture et la répétition sont discutés dans les trois études. Par la suite, les résultats provenant du FFI isolé et intégré sont décryptés et une comparaison entre les effets de ces deux approches est effectuée au regard de la recherche antérieure sur le sujet. En dernier lieu, les retombées pédagogiques, la conclusion générale de notre recherche et les propositions pour la recherche future sont présentées.

4.1.1. Question spécifique 1 concernant les effets de la lecture sur l'apprentissage incident du vocabulaire

Nous avons examiné l'impact potentiel de l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture dans les trois études présentées. Rappelons que dans l'étude 1, la moyenne de gain de la condition incidente est de 1,84 % (gain réceptif) et de 14,34 (gain productif) au posttest immédiat et de 0,94 % (gains réceptif et productif) au posttest différé. Dans l'étude 2, elle est de -2 % (gain réceptif) et de 8,5 % (gain productif) au posttest immédiat et de 5 % (gain réceptif) et de 7,5 % (gain productif) au posttest différé. Finalement, dans l'étude 3, la moyenne de gain de la condition de l'apprentissage incident est de 16,88 % (gain réceptif) et de 14,95 % (gain productif) au posttest immédiat et de 3,63 % (gain réceptif) et de 4,11 % (gain productif) au posttest différé. Ces résultats semblent corroborer la recherche antérieure rapportant l'impact limité de l'apprentissage incident du vocabulaire (par ex. Day, Omura & Hiramatsu, 1991;

Dupuy & Krashen, 1993; Pitts, White & Krashen, 1989 ; Zahar, Cobb & Spada, 2001). L'analyse de la recherche antérieure nous a révélé que le gain lexical provenant de l'apprentissage incident du vocabulaire varie entre 6,4 % et 28,3 %. Les résultats de nos études vont dans le même sens. Considérant le gain à long terme (du prétest au posttest différé), nous constatons également que ce dernier ne dépasse pas les 20,51 % (pour le gain réceptif de l'étude 3). Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces résultats.

Nous pourrions avancer que la compréhension du sens général de texte empêcherait, dans une certaine mesure, l'apprentissage incident des mots. Effectivement, l'apprenant pourrait se concentrer uniquement sur la compréhension de texte, négligeant ainsi le vocabulaire inconnu, tant que le manque de connaissance de ce dernier n'occasionne une rupture de communication dans le texte. Dans nos trois études, tous les cinq enseignants ont toujours vérifié la compréhension des apprenants des textes lus durant les activités de lecture afin de les impliquer davantage dans les discussions. Par ailleurs, la connaissance d'un certain nombre de mots enseignés avant la lecture (par le biais du FFI isolé) et l'enseignement des mots de la condition du FFI intégré durant la lecture auraient enrichi, de façon significative, la compréhension des participants du texte lu. L'ensemble des procédures mentionnées pourrait avoir influencé la manière dont les apprenants ont pris en compte le nouveau vocabulaire dans la condition incidente. En conséquence, et tel que stipulé également par plusieurs chercheurs (Pigada & Schmitt, 2006; Zahar, Cobb & Spada, 2001), la richesse de l'information contenue dans le texte peut réduire la prise en compte de l'apprenant des mots inconnus, car la connaissance de ces derniers n'est pas nécessaire pour comprendre le sens général du texte. Dans le même ordre d'idée, même si les indices textuels et la connaissance des autres mots du texte peuvent aider les apprenants à deviner la signification des mots inconnus, ils peuvent ne pas sentir le besoin

de connaître la signification de tous les mots du texte, diminuant ainsi les chances de l'apprentissage incident du nouveau vocabulaire (Pigada & Schmitt, 2006; Zahar, Cobb & Spada, 2001). Par ailleurs, l'analyse de la recherche en acquisition des langues secondes atteste que l'attention de l'apprenant et sa prise en compte des formes langagières sont des conditions primordiales de l'apprentissage en L2 (Schmidt, 1994, 1995 ; VanPatten, 1996, 2002). Vu que les capacités cognitives et la mémoire de travail sont limitées, l'apprenant a tendance à privilégier le traitement du sens au détriment de celui de la forme (VanPatten, 1990; VanPatten & Williams, 2007) négligeant ainsi les nouvelles formes, y compris les formes lexicales. Cependant, malgré les arguments avancés précédemment, un patron intéressant ressort de nos résultats concernant le gain incident du posttest immédiat au posttest différé.

Bien que le gain provenant de l'apprentissage incident soit limité au posttest immédiat, il augmente lors du posttest différé. Nous pouvons expliquer ce constat en analysant de plus près les procédures employées dans chacune des études réalisées. Les procédures expérimentales de l'étude 2 peuvent avoir influencé les données, car les participants avaient accès aux textes après les séances expérimentales et avaient parfaitement la possibilité d'étudier le vocabulaire destiné à la condition incidente entre les deux posttests. Cependant, le cas des études 1 et 3 est bien différent, vu que les textes étaient ramassés à la fin de chaque séance expérimentale. Dans l'étude 1, les participants n'avaient même pas le droit de prendre des notes pour pouvoir vérifier la signification des mots ou les réviser. Cela pourrait expliquer le progrès limité de gain entre les posttests (0,94 % pour les gains réceptif et productif). Dans l'étude 3, les enseignants ne pouvaient pas interdire la prise de notes, étant donné que l'intervention était incluse dans le programme régulier des classes. Par conséquent, les participants avaient la chance de prendre en notes les mots dont la signification n'était pas connue et de les vérifier en dehors de

l'intervention expérimentale. Bien qu'aucun élément tangible ne puisse nous permettre d'examiner cette hypothèse, nous pouvons supposer que cette procédure explique, en partie, l'augmentation de gain entre les deux posttests.

Les gains limités qu'ont faits les participants dans la condition incidente peuvent être également attribués à la quantité des lectures effectuées. Dans nos études, les activités de lecture ont été limitées à trois ou quatre textes seulement par étude à cause de la disponibilité des participants et des restrictions imposées par les milieux de recherche. Les chercheurs (par ex. Nation, 2001, 2015) recommandent la lecture de grandes quantités de textes afin d'améliorer l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture. Par ailleurs, dans nos trois études, le vocabulaire destiné à la condition incidente n'a qu'une seule occurrence dans les textes réduisant ainsi la possibilité de l'apprentissage. L'un des avantages de la lecture extensive réside dans le fait qu'elle peut exposer les apprenants aux mêmes mots dans de différents contextes (Thornbury, 2002). Cependant, ayant conscience des effets d'une exposition répétée sur l'apprentissage incident, nous avons inclus la condition de la répétition dans deux des trois études.

4.1.2. Question spécifique 2 concernant les effets de la répétition sur l'apprentissage du vocabulaire à travers la lecture

Nous avons mis à l'essai une exposition répétée au vocabulaire dans les études 1 et 3. Dans l'étude 1, la répétition des mots dans les textes semble améliorer l'apprentissage incident du vocabulaire. Rappelons que dans l'étude 1, la différence de moyenne de gain entre la condition incidente et la condition de la répétition est de 7,42 % (gain réceptif) et de 3,26 (gain productif) au posttest immédiat et de 8,32 % (gain réceptif) et de 3,68 % (gain productif) au posttest différé en faveur de la condition de la répétition. Ces résultats mettent en évidence l'importance d'une

exposition répétée au vocabulaire. Le fait d'avoir rencontré le même mot trois fois dans un texte semble avoir eu un impact positif sur l'apprentissage lexical réceptif et productif, corroborant ainsi les études récentes (Folse, 2006; Pigada & Schmitt, 2006; Tse Lee & Hirsh, 2012; Webb, 2007; Webb & Chang, 2014; Wong & Pyun, 2012) qui montrent également l'importance de l'exposition répétée aux mots dans l'apprentissage du vocabulaire. De plus, les résultats démontrent les effets de la répétition à long terme. Même s'il s'agit d'une répétition plutôt massive dans une courte période de temps, l'exposition aux mêmes mots lors du posttest immédiat (les tâches réceptives de traduction dans l'étude 1) pourrait avoir favorisé les effets d'une répétition par intervalle. Mais cette répétition par intervalle s'applique, en réalité, à l'ensemble des conditions expérimentales. Nation (2001) précise que la répétition par intervalle qui s'étale sur une période de temps plus longue que celle de la répétition massive a un meilleur impact sur l'apprentissage des mots. La recherche montre effectivement que la répétition avec intervalle se solde par un apprentissage plus important que la répétition massive (Bloom & Shuell, 1981; Dempster, 1987).

Toutefois, le patron des résultats n'est pas le même pour l'étude 3. Dans cette étude, la répétition des mots dans les textes ne semble pas avoir bonifié l'apprentissage incident du vocabulaire lors du posttest immédiat. La différence de moyenne de gain entre la condition incidente et la condition de la répétition est de 8,68 % (gain réceptif) et de 6,27 (gain productif) au posttest immédiat en faveur de la condition incidente. Il est toutefois très difficile d'interpréter ce schéma de résultat en se basant sur la recherche antérieure. On pourrait potentiellement évoquer la difficulté inhérente de certains mots dans la condition de la répétition. Effectivement, selon la recherche, ces difficultés qu'elles soient intralexicales ou interlexicales (Laufer, 1997; Tréville, 2000) peuvent causer une charge d'apprentissage plus grande demandant ainsi plus

d'efforts de la part de l'apprenant (Nation, 2001). Or, en contrebalançant le vocabulaire destiné aux conditions de la répétition et de l'apprentissage incident, les effets des caractéristiques des mots sont théoriquement réduits. Rappelons que les mots ciblés par la condition de l'apprentissage incident dans les classes 1 et 3 étaient ceux de la condition de la répétition dans la classe 2 et vice versa. Par ailleurs, une analyse approfondie des résultats par classe de participants dans l'étude 3 montre que la condition incidente affiche de meilleurs résultats que ceux de la condition de la répétition lors du posttest immédiat dans les trois classes. Alors, La différence entre ces deux conditions ne pourrait pas être attribuée à la difficulté de mots.

Cependant, la condition de la répétition semble donner de meilleurs résultats pour le gain du posttest immédiat au posttest différé, même si ces gains sont inférieurs de ceux de la condition de l'apprentissage incident dans l'ensemble de l'étude 3. La différence de moyenne de gain entre la condition incidente et la condition de la répétition est de 4,33 % (gain réceptif) et de 1,68 % (gain productif) au posttest différé en faveur de la condition de la répétition. Il est à souligner que, contrairement à l'étude 1, qui était réalisée dans un contexte pouvant être qualifié de laboratoire où les activités expérimentales étaient bien contrôlées par l'interdiction de toute prise des notes, l'opérationnalisation de l'étude 3 ne permettait pas de contrôler la prise de notes des apprenants pendant les séances expérimentales. En conséquence, il est impossible de s'exprimer sur un éventuel usage ultérieur des notes par les participants après chaque séance ou entre les posttests immédiat et différé.

En résumé, même si les effets positifs d'une exposition répétée au vocabulaire sur l'apprentissage incident ont été constatés dans l'étude 1, l'étude 3 n'affiche pas d'impact positif de la répétition sur l'apprentissage incident. Quoiqu'il en soit, les analyses statistiques n'ont, à aucun moment, révélé de différences significatives entre les conditions de la répétition et de

l'apprentissage incident dans nos études. Pourtant, les résultats de nos études concernant la condition de la répétition doivent être interprétés avec précaution, car il s'agit d'un nombre très limité de répétitions fourni de façon massive dans une courte période de temps. Afin d'évaluer rigoureusement les effets de la répétition sur l'apprentissage lexical, il est souhaitable d'exposer les participants à un nombre plus important de répétitions, étalé sur une plus longue période de temps. Toutefois, le nombre de répétitions recommandé dans la recherche antérieure ne fait pas consensus, même s'il semble qu'au moins six répétitions soient nécessaires pour favoriser l'apprentissage des mots (Webb & Chang, 2014; De Groot, 2006). Cette question mérite d'être examinée empiriquement par la future recherche s'intéressant aux effets de différentes approches d'enseignement du vocabulaire.

4.1.3. Question spécifique 3 concernant les effets du FFI isolé et intégré sur l'apprentissage du vocabulaire

L'analyse des résultats renseigne sur les avantages du FFI dans l'apprentissage du vocabulaire. Dans l'étude 1, les résultats indiquent une différence statistiquement significative entre les différentes conditions du FFI (isolée et intégrée) et l'apprentissage incident pour le gain réceptif du prétest au posttest immédiat. Ce résultat suggère que le FFI est plus efficace pour enseigner le vocabulaire (File & Adams, 2010; Laufer, 2006) que l'apprentissage incident à travers la lecture. Cependant, aucune différence significative n'a été constatée entre les conditions du FFI d'une part et entre les conditions du FFI et la répétition d'autre part indiquant que la répétition pourrait remplir, en partie, le rôle du FFI. En ce qui concerne les tâches productives, aucune différence significative n'a été observée entre les conditions de l'étude. Une des raisons possibles pour ce constat pourrait être le type d'enseignement fourni au cours de l'intervention.

Comme la recherche le suggère (par ex. Griffin et Harley, 1996), il y a une corrélation entre le type d'enseignement, à savoir réceptif et productif et le type de tâche évaluative. Les apprenants qui ont été exposés à l'enseignement réceptif sont plus performants dans les tâches réceptives et ceux qui ont reçu un enseignement productif ont de meilleurs résultats dans les tâches productives. Dans cette étude, l'enseignement fourni est uniquement réceptif, car les participants n'ont pris part à aucune activité de production du vocabulaire cible. Ainsi, le type d'enseignement pourrait expliquer, en partie, l'absence de différences significatives entre les conditions de cette étude dans les tâches productives. Cependant, il doit être rappelé que même si les différences de gains ne sont pas statistiquement significatives (ce qui pourrait être expliqué potentiellement par des grandes valeurs d'écart-type et le nombre limité de participants), elles peuvent être considérées comme pédagogiquement importantes, car il s'agit d'écarts d'une valeur minimale de 10,14% (entre le FFI intégré et la répétition). Concernant les gains du posttest immédiat au posttest différé, il est intéressant de constater que le FFI isolé et intégré accuse une perte d'apprentissage productif, mettant ainsi en évidence l'importance des activités et des exercices lexicaux dans le but de récupérer les nouveaux mots et de renforcer ainsi l'apprentissage produit. Pourtant, aucune différence statistiquement significative n'a été constatée entre les gains des quatre conditions du posttest immédiat au posttest différé.

Dans l'étude 1, nous avons également analysé les préférences des apprenants de différents types du FFI. Le FFI semble être généralement apprécié par les apprenants. Le FFI intégré semble particulièrement bien accueilli, corroborant ainsi les résultats de la recherche antérieure (Elgün-Gündüz, Akcan & Bayyurt, 2012; Valeo & Spada, 2015). La plupart des apprenants croient qu'il est très utile d'étudier le nouveau vocabulaire dans son contexte d'utilisation pour apprendre les nouveaux mots et promouvoir la compréhension en lecture. Pour certains autres,

le FFI isolé est préférable, parce que le FFI intégré interrompt le processus de lecture et diminue donc l'attention des apprenants à la compréhension du texte. L'analyse des résultats de l'étude 1 éclaire également à propos des problèmes méthodologiques survenus lors de l'intervention expérimentale pouvant avoir influencé les résultats obtenus.

Les résultats descriptifs montrent que sans égard au type de tâche (réceptif ou productif), les apprenants ont toujours obtenu des scores plus élevés pour la tâche qui a été la deuxième à être administrée, qu'elle soit productive ou réceptive. Ce constat suggère qu'à part le type d'enseignement (réceptif ou productif), l'ordre d'administration des tâches peut influencer les résultats d'apprentissage du vocabulaire. Ce résultat peut également faire la lumière sur un autre aspect de la recherche qui, à notre connaissance, a souvent été négligé jusqu'à présent. Outre les effets de l'intervention sur l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire, une partie des gains d'apprentissage peut provenir des procédures d'évaluation. Étant donné que la tâche évaluative administrée en second a toujours affiché un score plus élevé dans cette étude, on peut supposer que la première tâche a aidé les participants à se rappeler des mots lors de la deuxième tâche. Cette hypothèse a été également confirmée par les résultats des entrevues des participants, indiquant que la récupération des mots pendant la première partie de l'évaluation a amélioré les résultats de la deuxième partie. Par conséquent, les gains produits lors d'une intervention expérimentale ne peuvent pas être attribués uniquement à l'effet des approches d'enseignement, mais aussi à l'ordre d'administration des tâches. La question d'ordre d'administration des tâches mérite d'être examinée et approfondie dans de futures recherches. Par ailleurs, ce point doit être pris en compte dans la conception de l'intervention expérimentale, ainsi que dans l'interprétation et la discussion des résultats de recherche.

Le deuxième point méthodologique ayant probablement influencé les résultats obtenus réside dans l'effet de l'apprentissage récent. Selon les résultats de cette étude, l'exposition récente au vocabulaire et à l'enseignement joue un rôle important dans les scores réceptifs et productifs lors du posttest immédiat. L'apprentissage récent du vocabulaire influencerait les résultats provenant de différentes approches d'enseignement. À notre connaissance, ce facteur important a pourtant été négligé dans les analyses des résultats concernant les gains du vocabulaire. Dans cette étude, nous avons analysé les gains de vocabulaire non seulement en comparant les différentes approches d'enseignement, mais aussi en prenant en compte l'effet de l'apprentissage récent. Peu importe la condition expérimentale, les mots rencontrés tout juste avant les tâches évaluatives entraînent un meilleur score que des mots rencontrés une semaine avant l'évaluation. Cet effet semble toutefois disparaître dans le posttest différé. Cette analyse souligne qu'il est très important d'envisager un espace de quelques jours entre la dernière séance expérimentale et les évaluations pour avoir les résultats plus représentatifs des approches d'enseignement du vocabulaire. Cette interprétation pourrait mettre en question la validité des résultats des études dans lesquelles la tâche évaluative a immédiatement suivi l'intervention (par ex. Laufer, 2006). Les deux problèmes méthodologiques mentionnés ci-dessus ont été évités dans les études 2 et 3. Dans les études 2 et 3, un nouvel outil permettant d'évaluer simultanément les connaissances réceptives et productives a été conçu et les posttests immédiats ont eu lieu une semaine après la fin de la dernière séance expérimentale.

En ce qui concerne les gains provenant du FFI dans l'étude 2, il faut signaler qu'au posttest immédiat, le FFI affiche de façon générale de meilleurs gains en comparaison avec l'apprentissage incident. Plus particulièrement, le FFI intégré s'est révélé l'approche la plus efficace pour enseigner le vocabulaire. Les résultats réceptifs et productifs confirment ce

constat. Selon les résultats descriptifs, le FFI intégré est pédagogiquement plus efficace que le FFI isolé et l'apprentissage incident, quel que soit le type d'apprentissage visé, à savoir réceptif et productif. Cette différence est statistiquement significative entre le FFI intégré et l'apprentissage incident pour les gains réceptifs. L'une des raisons pour expliquer ces résultats serait le fait que le vocabulaire destiné à la condition du FFI intégré est étudié dans le contexte d'apparition des mots et cela pourrait attirer l'attention des participants sur les mots cibles et faciliter, en conséquence, l'apprentissage de ces derniers. Pourtant, aucune différence significative n'a été constatée entre les approches intégrée et isolée dans les analyses statistiques. Toutefois, selon les résultats du posttest différé, il semble que les effets du FFI intégré soient de courte durée. Les résultats montrent que l'efficacité du FFI intégré serait limitée dans le temps, car les gains obtenus affichent une perte importante une semaine après le posttest immédiat. En ce qui concerne le FFI isolé, bien qu'il soit significativement supérieur à l'apprentissage incident pour les gains réceptifs, il n'atteste aucune supériorité pour les gains productifs. Le FFI isolé semble pourtant une approche appropriée pour apprendre les mots productivement à long terme, car le gain lexical productif provenant du FFI isolé ne cesse d'augmenter au posttest différé, contrairement à celui du FFI intégré. Ces résultats corroborent ceux de Genç et Savaş (2011) préconisant l'usage du FFI isolé pour favoriser l'apprentissage productif des mots.

En ce qui concerne l'étude 3, nous avons regroupé, en premier lieu, les quatre conditions de l'étude (le FFI intégré, le FFI isolé vs l'apprentissage incident, la répétition) dans deux catégories principales, à savoir la condition du FFI et la condition incidente. Les analyses descriptives et un Test-T ont été conduits pour étudier les effets de ces deux conditions sur l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats indiquent que les deux conditions ont contribué au

développement du vocabulaire. La supériorité du FFI sur la condition incidente peut être constatée pour les gains productifs et réceptifs. Ces résultats étayent ceux de la recherche antérieure mettant en évidence l'efficacité du FFI dans l'enseignement de la L2 en lien avec les propriétés morphosyntaxiques (par ex. Lightbown, 1998; Spada & Lightbown, 2008; Spada & al., 2014; Valeo & Spada, 2015) et avec le vocabulaire (par ex. De La Fuente, 2002; File & Adams, 2010; Horst, Cobb & Nicolae, 2005; Laufer, 2006; Paribakht & Wesche, 1997; Watanabe, 1997; Zimmerman, 1997). Par ailleurs, le Test-T indique que cette supériorité est statistiquement significative au posttest immédiat, ce qui confirme une fois de plus l'efficacité du FFI. En effet, même si l'apprentissage incident contribue au développement du vocabulaire, l'attention de l'apprenant est aussi nécessaire afin de trouver la signification des nouvelles formes et d'améliorer leur apprentissage (Paribakht & Wesche, 1999). Dans cette étude, l'attention de l'apprenant a été attirée sur les nouveaux mots par l'enseignement de leur signification, soit avant la lecture de textes (c.-à-d., le FFI isolé), soit pendant la lecture (c.-à-d., le FFI intégré). Cette prise en compte de la nouvelle forme durant le traitement de l'intrant a incité vraisemblablement l'apprenant à traiter ce nouvel élément, ce qui a amélioré nettement l'apprentissage lexical dans cette étude.

Toutefois, l'impact du FFI semble s'estomper légèrement une semaine plus tard, lors du posttest différé. Cela pourrait mettre en question l'efficacité du FFI dans l'enseignement du vocabulaire à plus long terme. L'impact du FFI semble diminuer à long terme, même s'il reste supérieur à la condition incidente dans l'ensemble des évaluations. Cette analyse souligne, par conséquent, l'importance du FFI dans l'enseignement du vocabulaire, mais met en garde contre la volatilité de l'apprentissage produit à long terme en absence des activités de récupération. Effectivement, le FFI ne doit pas être considéré comme une approche suffisante pour enseigner le vocabulaire.

Il ne faut pas s'attendre à ce que les apprenants retiennent à long terme la signification des mots à la suite d'une courte exposition fournie par le FFI. Il faudra multiplier les expositions ultérieures et engager les apprenants dans différentes tâches réceptives et productives afin de renforcer l'apprentissage obtenu. La recherche antérieure corrobore, par ailleurs, l'importance de l'implication de l'apprenant dans le but de maximiser l'apprentissage lexical (Hulstijn & Laufer, 2001; Schmitt, 2008).

Dans l'ensemble de l'étude 3, les conditions du FFI isolé et du FFI intégré se distinguent pour les gains réceptifs et productifs du prétest au posttest immédiat et du prétest au posttest différé au détriment de la condition de l'apprentissage incident et celle de la répétition. Cependant, aucune des conditions du FFI (c.-à-d., intégrée *vs* isolée) ne semble se démarquer particulièrement de l'autre. Les différences entre le FFI intégré et le FFI isolé avec les conditions de la répétition et de l'apprentissage incident sont beaucoup plus remarquées au posttest immédiat. Du posttest immédiat au posttest différé, les conditions du FFI n'affichent qu'un petit gain lexical et celui-ci semble diminuer pour la condition du FFI isolé.

Bien que les effets positifs du FFI soient constatés dans l'étude 3, l'analyse des résultats par classe de participants nous a dévoilé une différence de performance considérable entre les participants des trois classes. Nous devons rappeler que lors des posttests, dans la classe 1, les scores réceptifs et productifs dépassant les 51 % et atteignent les 64,18 %. La classe 2 affiche des scores entre 20,46 % et 22,54 % et la classe 3, qui fait état des scores les plus bas, ne dépasse pas les 12,28 %. Cet état des résultats nous incite à réfléchir davantage sur les raisons possibles de cette variabilité des scores à travers les trois groupes de participants. Une des raisons pouvant être évoquées en relation avec les participants est sans doute les différences individuelles. L'analyse de la recherche montre que ces dernières, qu'elles soient en lien avec l'aptitude de

l'apprenant, son style d'apprentissage, sa motivation, sa conception de la L2, ou finalement l'usage qu'il fait des stratégies d'apprentissage, influencent l'apprentissage de la L2 (Ellis, 2004). Ceci étant dit, aucune mesure précise ne nous permet d'évaluer ces différences chez les participants de cette étude et il devient, en conséquence, imprudent de se prononcer sur ce sujet. L'unique différence qui pourrait être citée est la motivation des apprenants à participer à notre étude. Avant le début de l'intervention, les enseignants ont, en effet, exprimé des réserves concernant l'assiduité de certains apprenants. Cette préoccupation s'est avérée juste par le nombre important des participants n'ayant pas assisté à toutes les évaluations (environ la moitié des apprenants dans chaque classe) et qui ont été exclus de l'analyse des données. Par ailleurs, les enseignants ont également mentionné l'absence d'un certain nombre de participants durant quelques séances expérimentales. Une deuxième raison possible réside dans la pratique des enseignants. La manière dont les enseignants ont opérationnalisé l'intervention expérimentale a probablement influencé les résultats obtenus. En absence de tout observation ou outil permettant d'analyser la façon dont la mise en œuvre des différentes conditions a été effectuée, nous pourrions seulement provoquer un certain nombre d'interrogations. Tous les trois enseignants ont-ils eu la même compréhension du protocole de la recherche ? Ont-ils fourni le FFI isolé et le FFI intégré de façon appropriée afin d'attirer l'attention des apprenants ? Se sont-ils attardés trop longtemps sur le vocabulaire des conditions du FFI isolé et intégré ? Ont-ils fourni involontairement la signification des mots des conditions de la répétition et de l'apprentissage incident ? Ces questions sont parmi tant d'autres auxquelles nous ne saurons répondre convenablement. Ce résultat fournit une preuve quant à l'effet de l'enseignant. Même s'il est tout à fait pertinent d'avoir recours à plusieurs enseignants afin de contrebalancer les effets de l'enseignement sur les conditions expérimentales différentes, cette pratique pourrait

présenter un risque pour les résultats obtenus. L'effet de l'enseignant est considéré dans la recherche en salle de classe comme une variable à contrôler, étant donné que les enseignants possèdent des compétences et des expériences différentes (Griffée, 2012). Quoiqu'il en soit, vu l'écart constaté entre les résultats des trois classes, il est tout à fait pertinent de considérer la différence entre les pratiques des enseignants comme un facteur majeur dans la variabilité des résultats.

Finalement, il est également intéressant d'interpréter les différences constatées entre le FFI isolé et le FFI intégré tout au long des trois études. L'analyse des résultats n'a indiqué aucune différence statistiquement significative entre ces conditions dans l'ensemble des trois études effectuées. Afin d'avoir un tableau plus représentatif et de pouvoir comparer la différence entre le FFI isolé et le FFI intégré, le gain de ces conditions a été calculé dans l'ensemble de chacune des études effectuées. Dans l'étude 1, le FFI intégré affiche un total de gain de 37,49 % pour les tâches réceptives et un total de gain de 25,46 % pour les tâches productives. De l'autre côté, le FFI isolé affiche un total de gain de 31,02 % pour les tâches réceptives et un total de gain de 18,99 % pour les tâches productives. Dans l'ensemble de l'étude 2, le FFI intégré indique un total de gain de 21,5 % pour les tâches réceptives et un total de gain de 19 % pour les tâches productives. Le FFI isolé affiche, de son côté, un total de gain de 17,5 % pour les tâches réceptives et les tâches productives. Par conséquent, les deux premières études indiquent une avance en faveur du FFI intégré. Pourtant, dans l'étude 3, aucune tendance ne se dégage. Dans l'ensemble de l'étude 3, ces deux formes du FFI produisent des résultats similaires. Le FFI intégré affiche un total de gain de 30,41 % pour les tâches réceptives et un total de gain de 29,19 % pour les tâches productives. Le FFI isolé indique, de son côté, un total de gain de 30,9 % pour les tâches réceptives et un total de gain de 29,21 % pour les tâches productives.

Au regard des analyses effectuées, il est difficile de se prononcer sur une différence d'effets remarquable entre le FFI intégré et le FFI isolé, bien qu'il existe une tendance en faveur du FFI intégré dans les études 1 et 2. Ces résultats sont étayés seulement par une partie de la recherche antérieure. Rappelons que les résultats de la recherche antérieure sont plutôt contradictoires quant aux effets du FFI intégré versus le FFI isolé. Hill et Laufer (2003) rapportent la supériorité du FFI isolé pour l'apprentissage lexical. L'étude d'Elgün-Gündüz, Akcan et Bayyurt (2012) indique, au contraire, les avantages du FFI intégré. Genç et Savaş (2011) rapportent que les effets de différentes formes du FFI varient selon le type d'apprentissage. Alors que le FFI intégré est plus efficace pour l'apprentissage réceptif, le FFI isolé est plus bénéfique pour l'apprentissage productif. File et Adams (2010) constate, de leur côté, une légère avance en faveur du FFI isolé. En comparaison avec les conditions de l'apprentissage incident et de la répétition, toutes les deux approches du FFI ont démontré de meilleurs impacts sur l'apprentissage du vocabulaire. Il est cependant à signaler que dans toutes les trois études réalisées, le FFI isolé a été toujours mis en œuvre avant les activités de lecture. Il est alors souhaitable d'examiner les effets du FFI isolé en le proposant avant, mais également après les activités communicatives pour avoir un meilleur constat de son efficacité.

Nous pouvons constater, en conséquence, que le type de FFI n'a pas une importance majeure dans l'enseignement du vocabulaire en français L2. Le FFI isolé et le FFI intégré sont tous les deux bénéfiques pour l'apprentissage lexical en L2. Dans le même d'ordre d'idée, Spada et Lightbown (2008) précisent qu'il n'est pas nécessaire de faire un choix entre le FFI intégré et le FFI isolé. Il est judicieux d'examiner plutôt les conditions dans lesquelles le FFI intégré et le FFI isolé sont chacun l'approche qui favorise mieux l'apprentissage (Spada & Lightbown, 2008).

4.1.4. Retombées pédagogiques

Afin de présenter les retombées pédagogiques de notre recherche, nous nous appuyerons sur les résultats obtenus dans nos trois études, tout en ayant un regard sur les différents axes de l'enseignement du vocabulaire proposés par Nation (2001).

Tout au long de cette thèse, nous avons mis l'accent sur les effets positifs du FFI dans l'apprentissage du vocabulaire. Ces effets, étayés par des fondements théoriques et empiriques bien établis, procurent des arguments solides pour consacrer une partie du temps de la classe à l'enseignement du vocabulaire. Par ailleurs, les résultats obtenus à travers nos trois études corroborent particulièrement les effets positifs du FFI sur l'apprentissage réceptif et productif du vocabulaire. Avec l'intervention planifiée de l'enseignant sur les nouvelles formes lexicales, on peut attirer l'attention de l'apprenant sur celles-ci et améliorer considérablement l'apprentissage des mots. Qu'il soit fourni avant ou pendant les activités communicatives, le FFI contribue de façon substantielle à l'apprentissage des mots en L2. Plus spécialement, quand cet enseignement est fourni pendant la communication, de façon intégrée, il semble attirer davantage l'attention des apprenants sur le nouveau vocabulaire, car ils ont accès à l'information le moment où ils en ont le plus besoin. C'est en partie pour cette raison que la plupart des apprenants apprécient davantage le FFI intégré. De plus, l'enseignant pourrait favoriser un traitement plus approfondi des mots rencontrés lors du FFI intégré de différentes manières. À titre d'exemples, il pourrait demander aux apprenants de négocier à propos de la signification du mot en se basant sur le contexte où le mot est apparu, de répéter le mot à haute voix ou bien de l'employer dans une phrase. De cette façon, le FFI intégré sera accompagné d'un usage productif ou de la répétition, ce qui permet d'aborder plusieurs aspects de connaissance lexicale (par ex. la signification, la prononciation et les collocations) et rend, en

conséquence, cette approche plus efficace. Le premier axe proposé par Nation (2001) va dans le même sens, car il s'agit là de consacrer une partie des activités de classe à l'enseignement direct du vocabulaire. Celui-ci pourrait se concrétiser à travers le FFI.

Mais, il est vrai que le temps restreint de la classe limite l'enseignant dans son usage du FFI dans toutes les activités communicatives. Il est alors primordial d'établir des priorités selon des facteurs, tels que la difficulté des mots, le besoin et le niveau des apprenants. En outre, un seul enseignement n'est peut-être pas suffisant pour nous assurer de l'apprentissage réceptif et productif des nouveaux mots. En effet, la perte de l'apprentissage entre le posttest immédiat et le posttest différé pour les gains provenant du FFI dans notre recherche nous renseigne sur l'importance des expositions répétées au même mot. De plus, la connaissance lexicale ne se limite pas uniquement à celle de la signification et il y a une grande différence au niveau de la compréhension, c'est-à-dire la connaissance réceptive, et au niveau de l'usage, c'est-à-dire la connaissance productive (Schmitt, 2000). En conséquence, d'autres activités doivent être proposées afin de faciliter l'apprentissage des nouveaux mots et consolider les connaissances sur les mots déjà vus, en fournissant d'autres contextes d'usage de ceux-ci.

L'analyse de la recherche antérieure et les résultats de nos études soulignent les limites de l'apprentissage incident du vocabulaire à travers la lecture. Même si l'apprentissage incident n'est pas suffisant pour garantir un apprentissage adéquat des mots en L2, il est une option crédible en complémentarité avec le FFI. Alors, il est primordial de prendre en considération des activités favorisant l'apprentissage incident du vocabulaire et découvrir les conditions dans lesquelles celui-ci pourrait se produire de façon plus efficace. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence les bénéfices des textes adaptés au niveau de l'apprenant (par ex. Nation, 2001). Dans cette perspective, nous devons rappeler l'importance des lectures à niveaux. Ces lectures,

comme celles de la collection de *Français Facile* parue chez *Hachette* et accompagnée des lectures oralisées, exposent les apprenants à maintes reprises au même vocabulaire dans les contextes variés. Or, les résultats de notre recherche mettent en évidence l'importance d'une exposition répétée au vocabulaire. Dans cette perspective, Nation (2001) signale que les contextes différents de l'usage des mots fournissent de précieux renseignements sur les autres aspects de connaissances lexicales, tels que le registre, les collocations et les associations entre les mots. Dans le même ordre d'idée, dans les textes qui sont bien adaptés au niveau des apprenants, les indices contextuels peuvent conduire mieux à une bonne inférence de la signification des mots. Les indices peuvent être textuels, mais également illustrés. Dans ce sens, les albums de bandes dessinées peuvent être considérés comme un choix crédible, étant donné que dans ces ouvrages, les indices textuels sont accompagnés des illustrations qui rendent la compréhension du texte plus facile. Non seulement ce genre d'activités améliore l'apprentissage du vocabulaire, mais il développe aussi les capacités en lecture, en inférence de la signification à partir du contexte et les connaissances littéraires des apprenants.

Ceci étant dit, il faut toujours garder en tête les champs qui intéressent vraiment les apprenants. Un texte qui n'attire pas l'intérêt de l'apprenant ne pourrait pas favoriser non plus l'apprentissage incident des mots qu'il comporte, car l'apprenant ne s'impliquera pas profondément dans sa lecture. Les établissements d'enseignement de français devront tâcher d'implanter des programmes de lectures extensives pour améliorer l'apprentissage du vocabulaire, et ce, par le biais des lectures adaptées au niveau des apprenants sur les sujets intéressants. Ainsi, on peut les inciter à lire davantage en dehors du temps de classe et à améliorer les compétences en lecture et l'apprentissage du vocabulaire. De plus, il serait également bénéfique d'exposer les apprenants à l'intrant oral, par exemple à travers différents

documents sonores et visuels. Nation (2001) présente aussi les activités de la lecture et de l'écoute comme étant une partie incontournable de l'enseignement du vocabulaire. Il précise que durant ces activités l'attention de l'apprenant n'est pas directement portée sur les mots, mais plutôt sur le sens global du texte, ce qui pourrait favoriser, en conséquence, l'apprentissage incident et renforcer les connaissances antérieures des mots appris partiellement. De plus, pour optimiser ces lectures et rendre l'apprenant de plus en plus autonome, l'enseignant peut discuter concrètement des stratégies pouvant faciliter l'apprentissage du vocabulaire. Par exemple, comme il est corroboré par la recherche (Jenkins, Matlock & Slocum, 1989; Morrison, 1996), l'enseignement de l'usage des indices contextuels augmente la capacité des apprenants à faire l'usage de cette stratégie plus efficacement.

L'une des limites de notre recherche consiste à n'avoir proposé aucune tâche nécessitant l'usage productif des mots appris après les séances d'enseignement. L'enseignement du vocabulaire ne pourrait pas négliger l'importance des opportunités de production. Swain (1985, 1995) a stipulé que les habiletés productives des apprenants ne seront pas assez développées si les opportunités de production des formes linguistiques ne sont pas suffisamment proposées. Par ailleurs, l'hypothèse de la charge d'implication (Laufer & Hulstijn, 2001) met également l'accent sur l'importance des activités productives afin d'impliquer les apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire. En conséquence, dans l'enseignement du vocabulaire, il faut toujours prévoir des moments dans lesquels les apprenants auront l'occasion de produire, à l'écrit et à l'oral, le nouveau vocabulaire et de vérifier l'usage correct de ce dernier. Nation (2001) considère également l'usage productif comme un axe important de l'enseignement lexical et précise qu'il faut mettre l'accent sur les activités productives qui renforcent la connaissance du vocabulaire

et permettent aux apprenants de faire preuve d'une production créative, qu'elle soit à l'écrit ou à l'oral.

En conclusion, il est très important de prendre en considération toutes les composantes d'un cours portant sur le vocabulaire, à savoir l'enseignement par le biais du FFI, l'exposition répétée aux mots à travers les activités de lecture ou d'écoute et l'usage productif du vocabulaire appris, de façon à varier efficacement l'enseignement du vocabulaire. Nous tenons à réaffirmer qu'aucune de ces composantes, prises séparément, ne suffira à faire développer les compétences lexicales en L2. Alors, il revient aux enseignants de gérer et de répartir convenablement le temps de classe et de proposer des activités d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire en tenant compte des besoins, des motivations et des intérêts des apprenants.

4.2. Conclusion et recherche future

Cette thèse a été consacrée à examiner les effets du FFI, de l'apprentissage incident et de la répétition dans l'enseignement du vocabulaire en français L2. Trois études différentes ont été effectuées afin de répondre aux questions de recherche. La réalisation des deux premières études nous a permis de constater les problèmes méthodologiques les plus récurrents dans le domaine du vocabulaire et de peaufiner la conception de l'étude 3. Ainsi, nous avons évité, autant que possible, les biais méthodologiques pouvant influencer les résultats de la recherche afin d'obtenir des résultats plus fiables. Nous avons apporté quelques éléments de réponse aux questions importantes qui déterminent l'apprentissage du vocabulaire.

Dans toutes les trois études effectuées, le FFI s'est confirmé comme étant l'approche la plus efficace pour enseigner le vocabulaire en L2. Dans les études 1 et 2, le FFI intégré s'est révélé légèrement plus bénéfique que le FFI isolé sans toutefois être statistiquement différent. Par ailleurs, l'entrevue réalisée avec les participants de l'étude 1 a montré, en général, leurs préférences pour le FFI intégré. Bien qu'insuffisants, l'apprentissage incident à travers la lecture et la répétition peuvent, dans une moindre mesure, améliorer l'apprentissage du vocabulaire en L2. Il est, par conséquent, plus bénéfique d'inclure une forme de FFI dans l'enseignement du vocabulaire, et ce, en complémentarité avec d'autres méthodes, telles que l'apprentissage incident ou l'exposition répétée au vocabulaire. Quoique des efforts aient été déployés pour contrôler la plupart des biais méthodologiques dans cette recherche, quelques biais pourraient avoir surgi lors de l'intervention expérimentale.

Cette recherche comporte un certain nombre de limites méthodologiques. Premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné, l'une des plus grandes préoccupations dans les études portant sur le vocabulaire dans le contexte d'une L2 est de contrôler l'apprentissage des participants en dehors de l'intervention. En fait, plusieurs facteurs pourraient influencer cet apprentissage. L'exposition à la langue cible joue un rôle important dans la bonification de l'apprentissage et il est presque impossible de contrôler ce facteur. La seule possibilité afin de réduire l'exposition au vocabulaire ciblé dans les études 1 et 3 a été de ramasser les textes à la fin de chaque séance d'apprentissage. De plus, le discours des enseignants durant l'intervention expérimentale pourrait avoir fourni un intrant supplémentaire. Deuxièmement et dans une perspective pédagogique, tous les participants ont profité des différentes conditions de l'intervention dans les trois études. Cette conception écologique a permis de contrôler, en partie, les différences individuelles afin d'en limiter les effets indésirables sur les résultats de

l'intervention, par exemple en favorisant une condition plutôt que les trois autres. Cependant, le nombre restreint de participants dans chaque étude pourrait réduire la possibilité de généraliser les résultats obtenus et diminuer la robustesse des analyses statistiques effectuées. Troisièmement, la pratique des enseignants semble avoir un effet important sur les résultats obtenus dans l'étude 3. Bien que la décision concernant le recours à plus d'un enseignant pour diversifier les pratiques soit justifiée, elle semble avoir un impact visible dans les résultats des trois groupes de participants dans l'étude 3, ce qui représente un biais méthodologique. Finalement, les activités de lecture dans nos études se sont limitées à la lecture de courts textes pendant les heures de classe. Les restrictions des milieux de recherche ont, certes, empêché de prévoir une plus grande quantité de lectures. Pourtant, la quantité de lectures proposées n'a pas permis d'examiner, de façon plus appropriée, les effets de l'apprentissage incident et de la répétition.

Notre recherche peut, dans une certaine mesure, contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire en français L2 où il y a un manque considérable de recherche empirique. Elle est le fruit de trois études effectuées dans trois contextes d'apprentissage différents. Par ailleurs, cette recherche contribue à une mise en question des méthodes d'apprentissage du français L2 et ouvre la voie aux futurs chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage et à l'enseignement du vocabulaire en français L2.

Il existe un manque incontestable de recherche empirique dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en français L2, en général, et en ce qui concerne les effets de différents types de FFI sur l'apprentissage du vocabulaire, en particulier. D'autres études effectuées avec un échantillon de population plus grand et plus diversifié semblent

nécessaires pour examiner cette question. En outre, l'une des avenues les plus inexplorées en français L2 concernant le FFI en enseignement du vocabulaire serait les perceptions et les croyances des apprenants. Par ailleurs, il est fort recommandé d'étudier les effets de l'apprentissage incident du vocabulaire en implantant des programmes de lectures extensives dans les milieux de francisation afin d'avoir une meilleure description des avantages de l'apprentissage incident à travers la lecture et de l'impact d'une exposition répétée au vocabulaire, étalée sur une longue période de temps. Finalement, dans notre recherche, nous nous sommes limités à enseigner et à évaluer la relation forme-signification des mots. Mais comme cela a déjà été spécifié dans le cadre conceptuel, la connaissance du vocabulaire va au-delà des connaissances sémantiques. Alors, il est judicieux d'évaluer l'impact de différentes approches d'enseignement du vocabulaire sur tous les aspects de connaissance lexicale, tels que les associations, les collocations et le registre.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. Dans P. Meara (dir.), *Beyond words* (p. 3-14). London: British Association for Applied Linguistics, in association with Center for Information on Language Teaching and Research.
- Aitchison, J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Malden, MA: Blackwell.
- Altman, R. (1997). Oral production of vocabulary: A case study. Dans J. Coady & T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition* (p. 69-97). New York: Cambridge University Press.
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.
- Ammar, A., & Lightbown, P. M. (2005). Teaching marked linguistic structures: More about the acquisition of relative clauses by Arab learners of English. Dans A. Housen & M. Pierrard (dir.), *Investigations in instructed second language acquisition* (p. 167-199). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Amiryousefi, M., & Kassaian, Z. (2010). The effect of reading only vs. reading plus enhancement activities on vocabulary learning and production of Iranian Pre- University students. *English Language Teaching*, 3(2), 94-98.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. Dans J. Guthrie (dir.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (p. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10, Serial No. 238), 1-165.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Canadian Modern Language Review*, 56, 471-497.
- Barcroft, J. (2015). *Lexical input processing and vocabulary learning*. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

- Bates, E., Devescovi, A., Hernandez, A., & Pizzamiglio, L. (1996). Gender priming in Italian. *Perception & Psychophysics*, 58(7), 992-1004.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, 507-584.
- Batista, R. (2014). A Receptive Vocabulary Knowledge Test for French L2 Learners With Academic Reading Goals (Mémoire de maîtrise). Concordia University, Montréal.
- Bauer, L., & Nation, I. S. P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83, 177-181.
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27(4), 459-472.
- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7(1), 15-32.
- Blaxton, T. A. (1989). Investigating dissociations among memory measures: Support for a transfer-appropriate processing framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15(4), 657-668.
- Bloom, K. C., & Shuell, T. J. (1981). Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. *Journal of Educational Research*, 74(4), 245-248.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Bolinger, D. (1968). *Aspects of language*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Bonin, P. (2004). *Mental lexicon: Some words to talk about words*. New York: Nova Science Publishers.
- Bowey, J. A. (2001). Nonword repetition and young children's receptive vocabulary: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 22(3), 441-469.
- Buikema, J. L., & Graves, M. F. (1993). Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading*, 36(6), 450-457.

- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Dans L. B. Feldman, (dir.). *Morphological aspects of language processing*. (p. 189-209). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J.F. (2003). Morphology matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322.
- Carroll, S. (2001). *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Channell, J. (1990). Vocabulary acquisition and the mental lexicon. Dans J. Tomasczyk & B. Lewandowska-Tomasczyk (dir.), *Meaning and lexicography* (p. 21-31). Amsterdam: Benjamins.
- Chapelle, C. A., & Abraham, R. A. (1990). Cloze method: What difference does it make? *Language Testing*, 7(2), 121-146.
- Chiappe, P., & Siegel, L.S. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 20-28.
- Cho, K. S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. Dans T. Huckin & M. Haynes & J. Coady (dir.). *Second language reading and vocabulary learning* (p. 3-23). Norwood, N.J.: Ablex.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. Dans J. Coady & T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition* (p. 225-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 38-63.
- Cobb, T. <http://www.lexutor.ca>.
- Colé, P. (2011). Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. Dans *éduSCOL, Ressources pour l'école primaire*. Disponible sur <http://media.eduscol.education.fr>.

- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, É., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 29-43.
- Coombe, C. (2011). Assessing vocabulary in the language classroom. Dans D. Anderson & R. Sheehan (dir.), *Focus on Vocabulary: Emerging Theory and Practice for Adult Arab Learners* (p. 111-124). United Arab Emirates: HCT Press.
- Cormier, P., & Kelson, S. (2000). The roles of phonological and syntactic awareness in the use of plural morphemes among children in French immersion. *Scientific Studies of Reading, 4*(4), 267-293.
- Corson, D. (1995). *Using English words*. New York: Kluwer.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory record. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11*, 671-684.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology, 104*(3), 268-284.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C., & Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Rapport de recherche, programme actions concertées.
- Daigle, D., & Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet, & A. Plisson (dir.) *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-36). Presses de l'Université du Québec.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (dir.). (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language, 7*(2), 541-551.
- de Bot, K., Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(3), 309-329.

- De Groot, A. M. B. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506.
- DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 195-221.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. Dans C. Doughty & J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2005). What makes second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning* 55, *Supplement 1*, 1-25.
- DeKeyser, R. (dir.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(1), 81-112.
- De la Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10(3), 263-295.
- Dempster, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced presentation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 162-170.
- Dixon, L. Q., Chuang, H.-K., & Quiroz, B. (2012). English phonological awareness in bilinguals: A cross-linguistic study of Tamil, Malay, and Chinese English-language learners. *Journal of Research in Reading*, 35, 372-392.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on second language relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431-61.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 206-257). NY: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Dans C. Doughty & J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Droop M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103.

- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of “The simple view of reading”. Dans C. K. Kinzer & D. J. Leu (dir.). *Literacy Research, Theory, and Practice: Views from Many Perspectives*, (p. 169-175). Washington, D.C.: The National Reading Conference, Inc.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. F. (2010). The development of comprehension. Dans M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (dir.), *Handbook of Reading Research, Vol. IV* (p. 199-228). London: Routledge.
- Duncan, L. G., Casalis, S., & Colé, P. (2009). Early meta-linguistic awareness of derivational morphology: Some observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405-440.
- Dupuy, B. & Krashen, S. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4, 55-64.
- Durgunoglu, A.Y., Nagy, W. E., & Hancin, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-65.
- Ehri, L., Nunes, R. S., Willows, D., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Elgün-Gündüz, Z., Akcan, S., & Bayyurt, Y. (2012). Isolated form-focused instruction and integrated form-focused instruction in primary school English classrooms in Turkey. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 157-171.
- Ellis, N. C. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. *The Language Teacher*, 19(2), 12-16.
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, grammar, and meaning. Dans M. McCarthy & N. Schmidt (dir.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (p. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C., & Beaton, A. (1993). Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: Imagery keyword mediators and phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46(A), 533-558.
- Ellis, R. (2001). Investigation form-focus instruction. *Language learning*, 51(1), 1-46.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. Dans A. Davies and C. Elder (dir.). *The Handbook of Applied Linguistics* (p. 525-551). Oxford: Blackwell.

- Ellis, R. (2016). Anniversary article. Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), 449-491.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: De l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p.73-105). Paris: P.U.F.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. Dans *Les journées de l'Observatoire. Enseigner la langue : orthographe et grammaire* (p. 53-73). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Ferris, D. (1988). Reading and second language vocabulary acquisition. manuscript non-publié, Department of Linguistics, University of Southern California.
- File, K. A., & Adams, R. (2010). Should vocabulary instruction be integrated or isolated? *TESOL Quarterly*, 44(2), 222-249.
- Fisher, R. A. (1935). *The design of experiments*. Edinburgh, England: Oliver & Boyd.
- Fitzpatrick, T. (2006). Habits and rabbits: word associations and the L2 lexicon. *EUROSLA Yearbook* 6, 121-145.
- Fitzpatrick, T. (2009). Word association profiles in a first and second language: Puzzles and problems. Dans T. Fitzpatrick, & A. Barfield (dir.), *Lexical Processing in Second Language Learners* (p. 38-52). Bristol: Multilingual Matters.
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
- Folse, K. (2011). Applying L2 Lexical Research Findings in ESL Teaching. *TESOL Quarterly*, 45(2), 362-369.
- French, A.V. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, C. C. (1963). *Linguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Frishkoff, G., Perfetti, C., & Collins-Thompson, K. (2011) Predicting Robust Vocabulary Growth from Measures of Incremental Learning. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 71-91.
- Fukkink, R. G., & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- Gamst, G., Meyers, L. S., & Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: A conceptual and computational approach with SPSS and SAS*. New York: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1999). Discussion: Incidental vocabulary learning. *Studies of Second Language Acquisition*, 21(2), 319-333.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. Dans C. J. Doughty, M. L Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* (p. 224-255). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Gass, S., & Machev A. (2007) Input, interaction, and output in second language acquisition. Dans B. VanPatten, & J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition* (p.175-199), Lawrence Erlbaum Associated, Publisher.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. London: Lawrence Earlbaum.
- Gass, S., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York, NY: Routledge.
- Genç, E., & Savaş, S. (2011). Should vocabulary instruction be integrated or isolated? *Teacher-Research Studies At Foreign Language School: Inquiries from Teacher Perspectives*, en ligne:
http://www.academia.edu/3510068/Should_Vocabulary_Instruction_Be_Integrated_or_Isolated.
- Goswami, U. (2005). Orthography, Phonology, and Reading Development: A Cross-Linguistic Perspective. Dans R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (dir.), *Handbook of orthography and literacy* (p. 463–464). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. Dans P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (dir.), *Handbook of reading research* (p. 225-254). White Plains, NY: Longman.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

- Griffiee, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. TESL-EJ Publications.
- Griffin, G. F., & Harley, T. A. (1996). List learning of second language vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 17, 433-460.
- Grosjean, F., Dommergues, J.-Y., Cornu, E., Guillelmon, D., & Besson, C. (1994). The gender-marking effect in spoken word recognition. *Perception & Psychophysics*, 56(5), 590-598.
- Gusheng, Z. (2008). Morphological Consciousness in English Word Teaching and Learning [OL]. http://www.paper.edu.cn/en_releasepaper/content/18601.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL*, 40(2), 69-87.
- Hamada, M., & Koda, K. (2010). The role of phonological decoding on second language word-meaning inference. *Applied Linguistics*, 31(4), 513-531.
- Hamilton, R. L. (1994). Is Implicational Generalization Unidirectional and Maximal? Evidence from Relativization Instruction in a Second Language. *Language Learning*, 44(1), 123-157.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. Dans A. Davies, C. Cripe & A. Howatt (dir.), *Interlanguage* (p. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Hayashi, Y., & Murphy, V. (2011). An investigation of morphological awareness in Japanese learners of English. *The Language Learning Journal*, 39(1), 105-120.
- Hill, M. M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics*, 41(2), 87-106.
- Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36(2), 153-166.

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Horst, M. (2000). *Text encounters of the frequent kind: Learning L2 vocabulary from reading*. (Thèse de doctorat). University of Wales (UK), Swansea.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 303-317.
- Horst, M., Cobb, T., & Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning and Technology*, 9(2), 90-110.
- Horst, M., & Meara, P. (1999). Test of a model for predicting second language growth reading. *The Canadian Modern Language Review*, 56(2), 308-328.
- Housen, A., & Simoens, H. (2016). Introduction: Cognitive perspectives on difficulty and complexity in L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 163-175.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181-193.
- Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Huckin, T. N., & Jin, Z. (1987). Inferring word meaning from context: a study in second language acquisition. Dans ESCOL 86: *Proceedings of the third eastern states conference of linguistics*. Columbus, Ohio: Department of Linguistics.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental word learning. Dans P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (dir.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (p. 113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. Dans J. Coady & T. Huckin (dir.),

Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy (p. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press.

-Hulstijn, J. H. (2008). Incidental and Intentional Learning. Dans C. J. Doughty and M. H. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-380). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

-Hulstijn, J. H. (2011). Incidental Learning in Second Language Acquisition. Dans: C. A. Chapelle (éd.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

-Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.

-Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.

-Hulstijn, J. H., & Trompetter, P. (1998). Incidental learning of second language vocabulary in computer-assisted reading and writing tasks. Dans D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. M. Mees & E. Poulsen (dir.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy* (p. 191-200). Odense, Denmark: Odense: University Press.

-Huot, H. (2005). *La morphologie, forme et sens des mots du français*. Paris: Editions Armand Colin.

-Ijaz, I. H. (1986). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning*, 36(4), 401-451.

-Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension process*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes (2e éd.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-Jenkins, J., Matlock, B., & Slocum, T. (1989). Two approaches to vocabulary instruction: the teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 215-235.

-Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.

-Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4), 617-637.

- Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-428.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. Dans Frost, R. & Katz, L., (dir.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (p. 67-84). Amsterdam: Elsevier North Holland Press.
- Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis in trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-38.
- Kempe, V., & Brooks, P.J. (2008). Second language learning of complex inflectional systems. *Language Learning*. 54(4), 703-746.
- Kempe, V., & Brooks, P.J. (2011). Individual differences in adult second language learning: A cognitive perspective. *Scottish Languages Review*, 23, 15-22.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook* (3e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012a). Direct and Indirect Roles of Morphological Awareness in the English Reading Comprehension of Native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese Speakers. *Language Learning*, 62(4), 1170-1204.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012b). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 23-54.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.

- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22, 529-542.
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross-linguistic perspective. Dans J. Coady & T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (p. 35-52). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. NY: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Ku, Y. M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(5), 399-422.
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Landau, B., & Gleitman, L. R. (1985). *Language and Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latifi, Z., Kasmani, M. B., Shirvani, K. E., & Talebi, S. H. (2012). Morphological Awareness And Its Relationship To Vocabulary Size And Morphological Complexity Among Iranian EFL University Students. *Asian journal of social sciences & humanities*. 1(4), 165-171.
- Laufer, B. (1992). Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? *Journal of Research in Reading*, 15(2), 95-103.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some Intralexical factors that affect the learning of words. Dans N. Schmitt & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (p. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.

- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. Dans S.H. Foster-Cohen, M. Garcia-Mayo, & J. Cenoz (dir.), *Eurosla Yearbook Volume 5* (p. 233-250). Amsterdam: Benjamins.
- Laufer, B. (2006). Comparing focus on Form and Focus on FormS in second language vocabulary learning. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 149-166.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Laufer, B., & P. Nation. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 22(1), 15-30.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Lefrançois, P., & Armand, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second language reading: the case of Spanish-speaking learners of French. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 16(3), 219-246.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans C. Doughty & J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 177-196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. de Bot, et al. (dir.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (p. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of language acquisition (Vol. 2): Second language acquisition* (p. 413-468). New York: Academic Press.

- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Luppescu, S., & Day, R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43(2), 263-287.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marec-Breton, N., Besse, A. S., & Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista*, 38, 73-91.
- Marefat, F., & Hassanzadeh, M. (2016). Applying form-focused approaches to L2 vocabulary instruction through podcasts. *Language Learning & Technology*, 20(3), 107-127.
- Martin, K. I., & Ellis, N. (2012). The roles of phonological short-term memory and working memory in L2 grammar and vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 379-413.
- Matsuoka, W., & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- McBride-Chang, C., Cho, J. R., Liu, H., Wagner, R.K., Shu, H., Zhou, A., Cheuk, C. S., & Muse, A. (2005). Changing models across cultures: associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 140-160.
- McBride-Chang, C., Shu, H., Zhou, A., Wat, C. P., & Wagner, R. K. (2003). Morphological awareness uniquely predicts young children's Chinese character recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 743-751.
- McCarthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. (1982). Word associations in a foreign language: a report on the Birkbeck Vocabulary Report. *The Nottingham Linguistic Circular* 11, 29-38.
- Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. Dans A. Davies, A. Howart, & C. Criper (dir.), *Interlanguage* (p. 225-235). Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Meara, P. (2009). *Connected words: word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Mehring, J. G. (2005). Developing Vocabulary in Second Language Acquisition: From Theories to the Classroom. En ligne : [http://web1.hpu.edu/images/GraduateStudies/TESL_WPS/03 Mehring _Vocab_a17234](http://web1.hpu.edu/images/GraduateStudies/TESL_WPS/03_Mehring_Vocab_a17234).
- Melka, F. (1997). Receptive versus productive aspects of vocabulary. Dans N. Schmitt, & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (p. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011a). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011b). *Rapport annuel de gestion 2010-2011*.
- Mondria, J. A., & Wit-de Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12(3), 249-267.
- Mondria, J., & Wiersma, B. (2004). Active, passive, and active + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? Dans P. Bogaards & B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a Second Language* (p.79-100). Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse, Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Morrison, L. (1996). Talking about words: A study of French as a second language learner's lexical inferencing procedures. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 41-75.
- Nagy, W. E. (1997.) On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. Dans N. Schmitt & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (p. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. Dans E. H. Hiebert & M. Kamil (dir.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (p. 27-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. Dans R. K. Wager, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (dir.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (p. 52-77). New York: Guilford.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nagy, W. E., Anderson, R., & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nagy, W. E., McClure, E. F., & Mir, M. (1997). Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 18(4), 431-52.
- Nakamoto, J., Lindsay, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing*, 20(7), 691-719.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and Teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12-25.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. Dans R. Schreuder, & B. Weltens (dir.), *The bilingual lexicon* (p. 115-134). Amsterdam/ Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, Coll. Cambridge applied linguistics series.
- Nation, I. S. P. (2006). How large vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I. S. P. (2007). Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge. Dans H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Dallers, (dir.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (p. 35-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136-145.
- Nation, I. S. P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. Dans R. Carter & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary and language teaching* (p. 97-110). London: Longman.

- Nation, I. S. P., & Wang, M. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language, 12*(2), 355-380.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary: what's the connection? Dans R. K. Wagner, P. Schachneider & C. Phythian-Sence (dir.). *Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension* (p. 179-194). Guildford Publications: NY.
- Newton, J. (1993). *Task based instruction among adult learners of English and its role in second language development* (Thèse de doctorat, Victoria University, NZ).
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50*(3), 417-528.
- Norris, J., & Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a metaanalytic review. Dans R. Ellis (dir.), *Form-focussed instruction and second language learning* (p. 157-213). New York: Blackwell.
- Papagno, C., Valentine, T., & Baddeley, A. D. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language, 30*, 331-347.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1993). Reading Comprehension and Second Language Development in a Comprehension-Based ESL Program. *TESL Canada Journal, 11*(1), 9-29.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. Dans J. Coady, & T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (p. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T.S., & Wesche, M. (1999). Reading and incidental L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. Study. *Second Language Acquisition, 21*(2), 195-224.
- Parry, K. (1993). Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. Dans T. Huckin & M. Haynes & J. Coady (dir.), *Second language reading and vocabulary learning* (p. 109-129). Norwood, N.J.: Ablex.
- Parry, K. (1997). Vocabulary and comprehension: Two portraits. Dans J. Coady & T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition* (p. 55-68). New York: Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. Dans M. A. Gernsbacher (dir.), *Handbook of psycholinguistics* (p. 849-894). New York: Academic Press.

- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. Dans K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (p. 23-76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *Modern Language Journal*, 51(2), 73-75.
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5(2), 271-275.
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Nouvelle édition revue et augmentée, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pulido, D. (2007). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 57(1), 155-199.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282-307.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Quémart, P., Casalis, S., & Duncan, L. (2011). Exploring the Role of Bases and Suffixes When Reading Familiar and Unfamiliar Words: Evidence From French Young Readers. *Scientific Studies of Reading*, 16(5), 1-19.
- Raptis, H. (1997). Is second language reading vocabulary best learned by reading? *The Canadian Modern Language review*, 53(3), 566-580.

- Read, J. (1997). Vocabulary and testing. Dans N. Schmitt & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (p. 303-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 146-161.
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexical. *Cahiers de Lexicologie*, 45, 3-19.
- Richards, B. J., & Malvern, D. D. (2007). Validity and threats to the validity of vocabulary assessment. Dans H. Daller, J. Milton, & J. Treffers-Dallers, (dir.), *Modelling and assessing vocabulary knowledge Modelling and assessing vocabulary knowledge* (p. 79-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rodgers, T. S. (1969). On measuring vocabulary difficulty: An analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *International Review of Applied Linguistics*, 7, 327-343.
- Rolla San Francisco, A. R., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2006). The role of language of instruction and vocabulary in the English phonological awareness of Spanish–English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 229-246,
- Römer, U. (2009). The inseparability of lexis and grammar: Corpus linguistic perspectives. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(1), 140-162.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 598-619.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. Dans J.M. Norris & L. Ortega (dir.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (p. 133-164). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Saragi, P., Nation, I. S. P., & Meister, G. F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6, 72-78.
- Saussure, F. D., (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. Dans N. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (p. 165-209). London: Academic Press.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. Dans R. Schmidt (dir.), *Attention and awareness in foreign language learning* (p. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913-951.
- Schmitt, N., Cobb, T., Horst, M., & Schmitt, D. (2017). How much vocabulary is needed to use English? Calculations and replications. *Language Teaching*, 50(2), 212-226.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal*. 95(1), 26-43.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching Vocabulary Through a Word Knowledge Framework: Word Associations and Verbal Suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17-36.
- Schneider, V. I., Healy, A. F., & Bourne, L. E., Jr. (2002). What is learned under difficult conditions is hard to forget: Contextual inference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46(2), 419-440.

- Scott, J. A. (2005). Creating opportunities to acquire new word meanings from text. Dans E. H. Hiebert & M. Kamil (dir.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (p. 69-91). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SEDL. (2008). (Formerly the Southwest Educational Development Laboratory)
<http://www.sedl.org/>
- Segalowitz, N., & Gatbonton, E. (1995). Automaticity and lexical skills in second language fluency: Implications for computer assisted language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 129-149.
- Segalowitz, N., & Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic approaches to SLA. *The Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 23-43.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45(1), 21-50.
- Service, E., & Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 155-172.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press: Oxford.
- Singleton, D. (1994). Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. Dans D. Singleton (dir.), *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère* (p.56-69). Paris : AILE.
- Singleton, D., & Little, D. (1991). The second language lexicon: some evidence from university level learners of French and German. *Second Language Research* 7(1). 61-81.
- Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level learners. *TESOL Quarterly*, 47(1), 36-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sökmen, A.J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Dans N. Schmitt & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. (p. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sonaiya, R. (1991). Vocabulary acquisition as a process of continuous lexical disambiguation. *IRAL*, 29(4), 273-284.
- Songhori, M. H. (2012). Exploring the congruence between teachers' and students' preferences for form-focused instruction: Isolated or integrated? *Asian EFL Journal*, 61, 4-23.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18(4), 1-21.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207.
- Sripada, P. N. (2008). Mental lexicon. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(1), 181-186.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English As a Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577-607.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stoddard, G. (1929). An experiment in verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 20, 452-457.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass & C. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Rowley, MA: Newbury house.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook, & B. Seidlhofer (dir.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, (p. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M., (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. Dans N. Schmitt & M. McCarthy (dir.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (p. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.

- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Longman.
- Tréville, M. C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde; Recherches et théories*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tse Lee, Y., & Hirsh, D. (2012). Quality and Quantity of Exposure in L2 Vocabulary Learning. Dans D. Hirsh (dir.), *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research* (p. 79-117). Bern: Peter Lang.
- Tseng, W., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: a structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford: Clarendon.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649-667.
- Valeo, A. & Spada, N. (2015). Is there a better time to focus on grammar? Teacher and learner views. *TESOL Quarterly*, 50(2) 314-339.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (2015). Foundations of processing instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(2), 91-110.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225-243.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2012). Lexical coverage and L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479.
- Verhoeven, L., & Carlisle, J. (2006). Morphology in word identification and word spelling. *Reading and Writing*, 19, 643-650.

- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7.
- Wang, M., Koda, K., & Perferri, C. A. (2003). Alphabetic and non-alphabetic L1 effects in English semantic processing: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87(2), 129-149.
- Waring, R. (1997). A Comparison of the Receptive and Productive Vocabulary Sizes of some Second Language Learners. *Immaculata (The occasional papers at Notre Dame Seishin University)*, 1, 53-68.
- Waring, R. (1998). The negative effect of learning words in semantic sets: a replication. *System* 25(2), 261-274.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 1-27.
- Watanabe, Y. (1997). Input, intake and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 287-307.
- 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.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary size. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95.
- Webb, S., Chang, A. (2014). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 18(1), 1-20.
- Wesche, M. & Paribakht, T.S. (1996). Assessing L2 Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied linguistics*, 8(2), 95-110.
- Wilks C., & Meara P. (2002). Untangling word webs: graph theory and the notion of density in second language word association networks. *Second Language Research* 18 (4), 303-324.

- Wodinsky, M. & Nation, P. (1988). Learning from graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 5(1), 155-161.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: a depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(1), 41-69.
- Wong, W., & Pyun, D. O. (2012). The effects of sentence writing on second language French and Korean lexical retention. *The Canadian Modern Language Review*, 68(2), 164-189.
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.
- Zareva, A. (2007). Structure of the L2 mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, 23(2), 123-153.
- Zhang, D., & Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. *Reading & Writing*, 25(5), 1195-1216.
- Zhong, H. (2012). Multidimensional Vocabulary Knowledge: Development from Receptive to Productive Use. Dans D. Hirsh (dir.), *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research* (p. 23-55), Bern: Peter Lang.
- Zimmerman, C. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL Quarterly*, 31(1), 121-140.

ANNEXES

Annexe 1

Liste du vocabulaire cible:

Texte 1: le ressort, autrefois, affaiblir, avide, la bassesse, commettre, les convenances, exagérément, fade, fortifier, le millénaire, le mépris, piètre, romanesque, la réciprocité, subordonné, le vertige, vil

Texte 2: cadette, avaler, avertir, clouer, cracher, décrocher, fleurir, flotter, la gifle, hausser, murmurer, la quenouille, renier, les sourcils, tendrement, la trahison, trembler, turluter

Annexe 2 :

Tâche réceptive (versions 1 et 2) : Traduisez les mots suivants en persan.

1- cadet,te	24- fleurir
2- piètre	25- les quenouilles
3- avaler	26- hausser
4- commettre	27- murmurer
5- le mépris	28- charmant
6- discuter	29- flotter
7- clouer	30- renier
8- participer	31- la réciprocité
9- affaiblir	32- subordonné
10- la trahison	33- le vertige
11- avertir	34- le regard
12- turluter	35- exagérément
13- le feu	36- fade
14- le ressort	37- fortifier
15- autrefois	38- le millénaire
16- avide	39- romanesque
17- la gifle	40- la bassesse
18- le bureau	41- inquiétant
19- décrocher	42- les convenances
20- les sourcils	43- vil
21- attentif	44- le parfum
22- tendrement	45- trembler
23- cracher	
	TOTAL :

<p>1- autrefois</p> <p>2- piètre</p> <p>3- avaler</p> <p>4- commettre</p> <p>5- le millénaire</p> <p>6- oublier</p> <p>7- flotter</p> <p>8- poli</p> <p>9- la bassesse</p> <p>10- la trahison</p> <p>11- vil</p> <p>12- exagérément</p> <p>13- la boulangerie</p> <p>14- le vertige</p> <p>15- cadet,te</p> <p>16- avide</p> <p>17- la gifle</p> <p>18- le tapis</p> <p>19- les convenances</p> <p>20- renier</p> <p>21- jaloux</p> <p>22- la réciprocité</p> <p>23- cracher</p>	<p>24- fleurir</p> <p>25- décrocher</p> <p>26- hausser</p> <p>27- subordonné</p> <p>28- navré</p> <p>29- clouer</p> <p>30- les sourcils</p> <p>31- tendrement</p> <p>32- murmurer</p> <p>33- le ressort</p> <p>34- le miroir</p> <p>35- turluter</p> <p>36- fade</p> <p>37- fortifier</p> <p>38- le mépris</p> <p>39- trembler</p> <p>40- affaiblir</p> <p>41- la passion</p> <p>42- les quenouilles</p> <p>43- avertir</p> <p>44- l'objectif</p> <p>45- romanesque</p>
	TOTAL :

Tâche productive (versions 1 et 2) : Traduisez les mots suivants en français.

R	دو جانبه بودن	A	تضعیف کردن
V	سر گیجه	A	طمع کار
C	فرزند کوچکتر	B	فرومایگی
A	بلعیدن	C	مرتکب شدن
C	میخ کوب کردن	O	فراموش کردن
D	به دست آوردن	P	با ادب
F	شکوفه شدن	C	سلايق
F	در اهتزاز بودن	F	قوی کردن
M	زمره کردن	M	هزاره
T	خیانت	P	بی ارزش
H	بالا انداختن. بالا بردن	M	تحقیر
T	لرزیدن	J	حسود
T	با مهربانی و محبت	C	جذاب
F	بی مزه	R	داستانی
R	محرک. نیرو	Q	گیاه لونی
V	پست و حقیر	R	انکار کردن
E	به شکل اغراق آمیز	S	ابرو
A	در گذشته. پیش از این	T	آواز خواندن با تقلید از صدای ساز یا پرندگان
S	منوط. وابسته	A	آگاه کردن. اخطار دادن
R	ملاقات	C	تف کردن
R	تعریف کردن	G	سیلی. چک
C	کمر بند	F	آتش
		B	هدف

T	با مهربانی و محبت	R	داستانی
F	بی مزه	Q	گیاه لوئی
R	محرک . نیرو	R	انکار کردن
V	پست و حقیر	S	ابرو
E	به شکل اغراق آمیز	T	آواز خواندن با تقلید از صدای ساز یا پرندگان
A	در گذشته . پیش از این	A	آگاه کردن . اخطار دادن
S	منوط . وابسته	C	تف کردن
M	آینه	G	سیلی . چک
B	وراجی کردن	T	ناراحت
F	خسته	R	نگاه
R	دو جانبه بودن	A	تضعیف کردن
V	سر گیجه	A	طمع کار
C	فرزند کوچکتر	B	فرومایگی
A	بلعیدن	C	مرتکب شدن
C	میخ کوب کردن	T	فرش
D	به دست آوردن	P	عطر
F	شکوفا شدن	C	سلايق
F	در اهتزاز بودن	F	قوی کردن
M	زمزمه کردن	M	هزاره
T	خیانت	P	بی ارزش
H	بالا انداختن . بالا بردن	M	تحقیر
T	لرزیدن	I	نگران
		P	شرکت کردن

Annexe 3 :

Les scores lexicaux réceptifs des quatre conditions (%)

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Scores prétest réceptif	Intégré	9	15,71	8,02
	Isolé	9	18,48	16,03
	Incident	9	25,90	15,27
	Répétition	9	12,00	13,22
	Total	36	18,02	13,91
Scores posttest immédiat réceptif	Intégré	9	43,48	17,19
	Isolé	9	49,95	20,52
	Incident	9	27,74	16,13
	Répétition	9	21,26	23,60
	Total	36	35,61	22,09
Scores posttest différé réceptif	Intégré	9	53,21	24,44486
	Isolé	9	49,51	24,15287
	Incident	9	28,68	18,22803
	Répétition	9	30,53	26,68230
	Total	36	40,48	25,14837

Les scores lexicaux productifs des quatre conditions (%)

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Scores prétest productif	Intégré	9	12,94	7,03
	Isolé	9	14,77	10,21
	Incident	9	15,25	14,11
	Répétition	9	11,07	7,21
	Total	36	13,51	9,76
Scores posttest immédiat productif	Intégré	9	40,68	23,91
	Isolé	9	44,87	27,62
	Incident	9	29,60	19,60
	Répétition	9	28,67	26,72
	Total	36	35,96	24,62
Scores posttest différé productif	Intégré	9	38,40	19,96
	Isolé	9	33,76	14,34
	Incident	9	30,54	18,16
	Répétition	9	33,30	27,64
	Total	36	34,00	19,91

Annexe 4:

Liste du vocabulaire cible:

la banlieue, plaider, contrevenant, contaminer, renfermer, réutilisable, distrait, la récompense, déshonorant, la rage, comparaître, la détention, effréné, l'allure, extraire, enceinte, l'excès, l'anxiété, l'attrait, délibérément, paralyser, le méfait, l'enfouissement, néfaste, l'épuisement, chronique, contourner, la solitude, la stupeur, rater.

Annexe 5 :

Version 1

Nom :.....

Date :.....

Langue Maternelle :

Consignes :

Lisez les phrases suivantes et complétez les mots manquants en français. Chaque trait d'union dans les mots manquants correspond à une lettre. Dans certains cas, les premières lettres des mots sont fournies comme indices et dans d'autres cas, on trouve des lettres du milieu comme indice. Pour vous aider à mieux comprendre les phrases, une traduction anglaise est fournie entre parenthèses. Si et seulement si vous ne connaissez pas le mot manquant, veuillez choisir une des options de réponses disponibles après chaque phrase. Ces choix sont les suivants :

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Exemples

Phrase 1 : **Il est très important de parler le fr _ _ _ _ _ au Québec.**

(It is very important to speak ----- in Quebec)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 2 : **Chaque année, la vi _ _ _ _ _ tue au moins 500 personnes au Québec.**

(Each year, kills at least 500 people in Quebec.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 3 : **Les te _ _ _ _ _ de neige causent beaucoup d'absentéisme et de retard au travail.**

(Snow ----- cause lots of absenteeism and lateness for work.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

1-(Nom) Josue n'aime pas vivre en ville. Il a acheté une maison en **ba** - - - - - .
(Josue hates living in the city. He bought a house in the.....)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

2- (Verbe) Cet homme va **pl** - - - - - non-coupable à l'accusation de vol portée contre lui.
(This man will not guilty to the charge of theft.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

3-(Nom) Le - - - - - **ve** - - - - - est poursuivi en justice parce qu'il n'a pas respecté la loi.
(The is prosecuted because he did not respect the law.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

4- (Verbe) Julie a la grippe. Elle a peur de - - - **ta** - - - - - ses enfants et son mari.
(Julie has the flu. She is afraid to her children and her husband.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

5-(Verbe) Maria a acheté un livre de recettes. Il a l'avantage de - - - **fe** - - - - de bonnes informations.
(*Maria bought a cookbook. It has the advantage ofing good information.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

6-(Adjectif) Peixin utilise un sac - - **ut** - - - - - - - pour faire ses achats.

(*Peixin uses a bag for shopping.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

7-(Adjectif) Il est toujours **di** - - - - - par son cellulaire quand il conduit sa voiture.

(*He is always by his cell while driving his car.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

8-(Nom) Dahlia a reçu un prix d'excellence. Cette - - **co** - - - - - est donnée aux étudiants qui ont de bons résultats scolaires.

(*Dahlia has received a prize for excellence. This is given to students who students with good academic results.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

9- (adjectif) Ting n'a pas été acceptée à l'Université. Ce refus est - - - **ho** - - - - - pour sa famille.
(*Ting has not been accepted to the University. This rejection is for his family.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

10-(Nom) La **r** - - - au volant est un sérieux problème sur les routes.
(*Road is a serious problem.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

11-(Verbe) L'homme accusé de vol va - - - **pa** - - - - - devant le juge.

(*The man accused of theft will before the judge.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

12-(Nom) Marco travaille comme gardien dans un centre de - - **te** - - - - - à sécurité maximale.
(*Marco Works as a guard at a maximum security centre.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

13- (Adjectif) Irma semble toujours pressée. Elle marche à un rythme - - **fr** - - - .

(*Irma seems always in a hurry. She walks at a pace.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

14-(Nom) -Thuy décore sa maison avec des meubles d'**al** - - - - moderne.

(*Thuy decorates his house with furniture that has a modern*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

15- (Verbe) Il faut beaucoup de travail pour réussir à - - **tr** - - - - le pétrole du sol.

(*It takes hard work to oil from the ground.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

16- (Adjectif) Rogério sera bientôt papa. Sa femme est - - **ce** - - - - de jumeaux.

(*Rogério Will soon be dad. His wife is with twins.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

17- (Nom) L'**e** - - - - de vitesse peut causer beaucoup d'accidents.
(*Speed..... causes a lot of accidents.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

18-(Nom) Abdou souffre d'**an** - - - - quand il parle devant un groupe.
(*Abdou suffers from..... when speaking in front of a group.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

19-(Nom) L'**at** - - - - pour la lecture diminue d'année en année chez les élèves. Ils préfèrent les médias sociaux.
(*The of reading decreases from year to year among students who prefer social media.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

20-(Adverbe) Maryam était fâchée contre Hakim. Elle est - - **li** - - - - - - - - arrivée en retard à leur rendez-vous.
(*Maryam was angry with Hakim. She arrived late for their appointment.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

21-(Verbe) La tempête de neige est en train de - - - **ly** - - - la circulation sur l'autoroute.
(*The snowstorm is nowing traffic on the highway.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

22-(Nom) Des adolescents ont été arrêtés par les policiers. Ils ont commis un - - **fa** - - .
(*The teenagers were arrested by police. They committed a*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

23-(Nom) L' - - **fo** - - - - - des déchets dans le sol n'est pas bon pour l'environnement.
(*The of waste not good for the environment.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

24-(Adjectif) La fumée de cigarette est - - **fa** - - - pour la santé.
(*Cigarette smoke is to health.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

25-(Nom) L' - **pu** - - - - - des ressources naturelles est une préoccupation pour l'avenir.
(*.....of natural resources is a concern for the future.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

26-(Adjectif) La maladie **ch** - - - - - de Stefan limite ses activités de la vie de tous les jours.
(*Stefan's disease limits his every day activities.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

27-(verbe) Ibrahim a changé de route pour - - - **to** - - - - un embouteillage.
(*Ibrahim changed his road to a bad traffic.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

28-(Nom) Louise souffre de **so** - - - - - depuis la mort de son mari.
(*Louise suffers from since her husband's death.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

29-(Nom) -Jonathan a réagi avec **st** - - - - - à la mort de son père.
(*Jonathan reacted with to his father's death.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

30-(Verbe) Chaque matin, il a toujours peur de **r** - - - - son autobus.
(*Every morning, he is afraid to his bus.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

Merci de votre participation!

Version 2

Nom :

Date :

Langue Maternelle :

Consignes :

Lisez les phrases suivantes et complétez les mots manquants en français. Chaque trait d'union dans les mots manquants correspond à une lettre. Dans certains cas, les premières lettres des mots sont fournies comme indices et dans d'autres cas, on trouve des lettres du milieu comme indice. Pour vous aider à mieux comprendre les phrases, une traduction anglaise est fournie entre parenthèses. Si et seulement si vous ne connaissez pas le mot manquant, veuillez choisir une des options de réponses disponibles après chaque phrase. Ces choix sont les suivants :

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Exemples

Phrase 1 : **Il est très important de parler le fr _ _ _ _ _ au Québec.**

(It is very important to speak ----- in Quebec)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 2 : **Chaque année, la vi _ _ _ _ _ tue au moins 500 personnes au Québec.**

(Each year, kills at least 500 people in Quebec.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 3 : **Les te _ _ _ _ _ de neige causent beaucoup d'absentéisme et de retard au travail.**

(Snow ----- cause lots of absenteeism and lateness for work.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

1-(Verbe) Les roches de cette mine doivent - - - **fe** - - - beaucoup d'or.

(The rocks of this mine should lots of gold.)

a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

2-(Adjectif) Ce plastique est - - **ut** - - - .On peut s'en servir dans la fabrication de bouteilles d'eau.

(This plastic is It can be used again in the fabrication of water bottles.)

a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

3-(Verbe) Les ouvriers sont en grève, ils peuvent - - - **ly** - - - toute l'activité de leur entreprise.

(The workers are on strike. They can the activity of their company.)

a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

4-(Nom) La police doit trouver l'auteur du - - **fa** - - arrivé dans le stationnement.

(The police must find the person who committed the..... in the parking lot.)

a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est

b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est

c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.

d- Je n'ai pas compris la phrase.

5-(Nom) La récupération et le recyclage sont plus écologiques que l' - - **fo** - - - - - des déchets.
(*Recovery and recycling is more environmentally friendly thanof waste*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

6-(Nom) Une - - **co** - - - - - de 1000\$ sera remise à la personne permettant de trouver ce criminel.

(*A..... of \$ 1,000 will be accorded to the person who will help to find this criminal.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

7- (adjectif) L'essentiel, c'est de travailler. Aucun métier n'est - - - **ho** - - - - - .
(*Work is essential. No job is.....*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

8-(Nom) Montréal perd ses habitants qui préfèrent aller vivre en **ba** - - - - - .
(*Montreal loses its residents who prefer to live in the.....*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

9- (Verbe) Il a été arrêté par la police et il se présente devant le juge demain. Il va **pl** - - - - non coupable.
(*He was arrested by the police and will appear before the judge tomorrow. He will not guilty.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

10-(Nom) Si ce - - - - - **ve** - - - - est reconnu coupable, il va payer une très grosse amende!
(*If the is found guilty, he will pay a huge fine!*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

11- (Verbe) Le fait d'- - **tr** - - - - le pétrole est un sujet d'actualité au Canada.
(*.....ing oil is a hot topic in Canada.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

12- (Adjectif) Le bébé arrive bientôt, elle est - - **ce** - - - - de huit mois.
(*The baby is coming soon, she is eight months*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

13- (Nom) L'**e** - - - - de d'alcool peut causer beaucoup d'accidents.
(*Alcohol..... causes a lot of road accidents.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

14-(Nom) Il est toujours inquiet, il suit une thérapie contre l'**an** - - - - .
(*He is always worried he is in therapy for*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

15- (Verbe) Le virus Ébola est en train de - - - **ta** - - - - tout le continent africain.
(*The Ebola virus ising the entire African continent.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

16-(Adjectif) Il oublie toujours ses clés. Je n'ai jamais vu quelqu'un d'aussi **di** - - - - - !

(*He always forgets his keys. I've never seen someone so*!)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

17-(Nom) La **r** - - - au volant a causé la mort d'un jeune homme sur l'autoroute hier après-midi.
(*Road caused the death of a young man on the highway yesterday afternoon.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

18- (Adjectif) Un rythme de travail - - **fr** - - - est mauvais pour la santé.

(*A work pace is bad for health.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

19-(Nom) - Il est vraiment bizarre, il a une drôle d'**al** - - - - .

(*He is really weird, he has a strange*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

20-(Nom) L'**at** - - - - pour le sud est très fréquent chez les Québécois en hiver.

(*Theof the south is very common in Quebec in winter.*)

(*Maryam was angry with Hakim. She arrived late for their appointment.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

21-(Nom) Louise souffre d J'aime être avec des gens autour de moi. Je ne supporte pas la **so** - - - - - .

(*I love being with people around me. I can not stand*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

22-(Nom) J'ai été tellement surpris par cette nouvelle que je n'ai plus pu bouger! En plus de ma **st** - - - - , je me suis mis à trembler comme une feuille.

(I was so surprised by this news I could not move! In addition to my, I started shaking like a leaf.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

23-(Verbe) Je n'ai vraiment pas assez travaillé. C'est la première fois que je vais **r** - - - - un examen.

(I really have not done enough. This is the first time I'm going to an exam.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

24-(Adverbe) Il a fait exprès de me frapper, il a agi - - **li** - - - - - .

(He hit me on purpose. He acted) .

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

25-(Adjectif) Fumer est - - **fa** - - - pour la santé, car ça peut entraîner le cancer des poumons.

(Smoking is for health because it can cause lung cancer.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

26-(Nom) L'avenir de la planète est en danger à cause de l' - **pu** - - - - - des ressources naturelles.
(*The future of the planet is in danger because of the of natural resources.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

27-(Verbe) Cet assassin doit - - - **pa** - - - - - devant le juge.
(*This murderer mustbefore the judge.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

28-(Nom) Rester en prison est une expérience terrible. Surtout si la - - **te** - - - - - est longue.
(*Staying in prison is a terrible experience, especially if the is long.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

29-(Adjectif) Je suis atteint d'une maladie qui ne guérit pas, elle est **ch** - - - - - .
(*I am suffering from a non-healing disease , it is*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

30-(verbe) J'ai essayé de - - - **to** - - - - - ce trou afin de ne pas tomber dedans, mais je n'ai pu l'éviter.
(*I tried to this hole so as not to fall into it, but I failed.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Merci de votre participation!

Annexe 6 :

Les scores lexicaux réceptifs des trois conditions (%)

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Scores prétest réceptif	Intégré	10	21,00	9,36
	Isolé	10	34,50	20,33
	Incident	10	46,50	16,16
	Total	30	34,00	18,68
Scores posttest immédiat réceptif	Intégré	10	56,00	21,70
	Isolé	10	58,00	22,38
	Incident	10	44,50	12,79
	Total	30	52,83	19,72
Scores posttest différé réceptif	Intégré	10	42,50	19,18
	Isolé	10	52,00	25,07
	Incident	10	49,50	23,26
	Total	30	48,00	22,22

Les scores lexicaux productifs des trois conditions (%)

		<i>N</i>	Moyenne	Écart-type
Scores prétest productif	Intégré	10	6,50	10,55
	Isolé	10	5,00	8,49
	Incident	10	11,00	12,20
	Total	30	7,50	10,48
Scores posttest immédiat productif	Intégré	10	28,00	22,99
	Isolé	10	13,00	18,88
	Incident	10	19,50	10,65
	Total	30	20,16	18,68
Scores posttest différé productif	Intégré	10	25,50	22,04
	Isolé	10	22,50	20,31
	Incident	10	27,00	22,26
	Total	30	25,00	20,88

Annexe 7 :

La liste du vocabulaire cible:

Texte 1 : la possession, la fourrure, l'étroitesse, évangéliser, l'emblème, le clan, décréter, se conformer, la concession, s'exiler.

Texte 2 : revendiquer, se rebeller, la marginalisation, la famine, le voilier, la quarantaine, l'alternance, la tutelle.

Texte 3 : l'enrôlement, secouer, l'émeute, sévir, prôner, le clergé, la stagnation, inaugurer.

Texte 4 : le slogan, rentabiliser, fusionner, la dignité, réglementer, souverain, privatiser, échouer, le barrage, l'accommodement.

Annexe 8 :

Version 1

Nom :.....

Date :.....

Langue Maternelle :

Consignes :

Lisez les phrases suivantes et complétez les mots manquants en français. Chaque trait d'union dans les mots manquants correspond à une lettre. Dans certains cas, les premières lettres des mots sont fournies comme indices et dans d'autres cas, on trouve des lettres du milieu comme indice. Pour vous aider à mieux comprendre les phrases, une traduction anglaise est fournie entre parenthèses. Si et seulement si vous ne connaissez pas le mot manquant, veuillez choisir une des options de réponses disponibles après chaque phrase. Ces choix sont les suivants :

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Exemples

Phrase 1 : **Il est très important de parler le fr _ _ _ _ _ au Québec.**

(It is very important to speak ----- in Quebec)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 2 : **Chaque année, la vi _ _ _ _ _ tue au moins 500 personnes au Québec.**

(Each year, kills at least 500 people in Quebec.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 3 : **Les te _ _ _ _ _ de neige causent beaucoup d'absentéisme et de retard au travail.**

(Snow ----- cause lots of absenteeism and lateness for work.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

1-(Nom) J'aimerais être riche même si la **po** - - - - - ne rend pas toujours heureux.

(I want to be rich even if the does not always make happy.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

2- (Nom) L'animal est bien protégé en hiver, sa **fo** - - - - - est épaisse.

(The animal is protected in winter, its is thick.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

3-(Nom) Le Québec a inventé la notion d' - - **co** - - - - - raisonnable.

(Quebec has invented the concept of reasonable)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

4- (Verbe) Le succès n'est pas toujours au rendez-vous, - **ch** - - - - - est même fréquent.

(The success is not always achieved, we even often.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

5-(Verbe) Le secteur public se réduit, l'état veut de plus en plus **pr** - - - - - les services à la population.
(*The public sector is reduced; the state wants to more services to the population.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

6-(Adjectif) Un état **so** - - - - - est pourtant obligé de respecter les accords internationaux.

(*A state, however, is obliged to comply with international agreements.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

7-(Nom) Cette rue est d'une **ét** - - - - - qui gêne les livreurs.

(*the of the street discomfort deliverers.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

8-(Nom) La fleur de Lys est l'**em** - - - - - du Québec.

(*The fleur de Lys is the of Quebec.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

9- (Verbe) Le but des Chrétiens était d'**év** - - - - - les autochtones.

(The purpose of the Christians was to the first nation population.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

10-(Nom) Dans un conflit, il faut faire des - - - **ce** - - - - **s** pour arriver à une solution.

(In a conflict, we must make to reach a solution.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

11-(Verbe) Il faut se - - - **fo** - - - - aux règles sociales.

(We have toto social rules.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

12-(Nom) Chez les Amérindiens, chaque **c** - - - avait son propre territoire.

(Among the Amerindians, each had its own territory.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

13- (Nom) Le besoin d'énergie est tel qu'un **ba** - - - - est construit sur le plus gros cours d'eau du pays.

(The energy requirement is such that a is built on the largest river in the country.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

14-(Nom) Malgré son chagrin et sa misère, il a toujours gardé sa **di** - - - - .

(Despite his grief and misery, he always kept his)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

15- (Verbe) L'état veut toujours tout **ré** - - - - - pour nous contrôler.

(The state still wants to everything to control us.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

16- (Verbe) Les entreprises veulent grossir, pour cela, elles doivent **fu** - - - - - .

(Companies want to grow, why they should)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

17- (Nom) Les publicitaires doivent trouver un **sl** - - - - marquant pour attirer les clients.

(Advertisers must find a marking to find customers.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

18-(Nom) Après un très fort développement, on arrive dans une phase de **st** - - - - - économique.

(After very strong growth, we arrive in a period of economic)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

19-(Nom) La société d'Ancien Régime était composée du **cl** - - - , c'est-à-dire des institutions religieuses, de la noblesse et du Tiers État.

(The society of the Ancien Régime was composed of the, that is to say religious institutions, the nobility and the Third State.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

20-(Verbe) Il est temps de **pr** - - - - la paix plutôt que la guerre.

(It is time to peace rather than war.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

21-(Verbe) On doit - - **au** - - - - la nouvelle salle de sport aujourd'hui.

(We must the new gym today.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

22-(Nom) Il y a eu une telle sécheresse que la **fa** - - - - s'est installée.

(There has been such a drought that set in.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

23-(Nom) Lorsque le vent se lève, le **vo** - - - - prend la mer.

(When the wind picks up, the takes the sea.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

24-(Verbe) Les loyers sont chers, car les propriétaires veulent **re** - - - - - leur investissement.

(Rents are expensive, because the owners want to their investment.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

25-(Verbe) Son terrible accident a dû profondément **se** - - - - son père.

(His terrible accident had to deeply his father.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

26-(Nom) La décision de ne pas condamner les policiers a déclenché une - **me** - - - dans toute la ville.

(The decision of not to condemn the police sparked across the city.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

27-(verbe) Les élèves peuvent se - - **be** - - - lorsque leur professeur est trop sévère.

(Students could when their teacher is too severe.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

28-(Nom) Les soldats ne savent pas toujours ce qui les attend après leur - - **rô** - - - - - dans l'armée.
(*The soldiers do not always know what to expect after their in the army.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

29-(Nom) Les femmes étaient considérées mineures, elles étaient sous la **tu** - - - - - de leurs maris.
(*Women were considered minor, they were under the of their husbands.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

30-(Verbe) Rester dans un pays pauvre est difficile, il faut souvent s'**ex** - - - - - pour survivre.
(*Remain in a poor country is difficult, it is often necessary to to survive.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

31-(Nom) La **ma** - - - - - des itinérants les amène souvent à l'exclusion totale de la société.
(*The of homeless people often leads to the total exclusion of the society.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

32-(Verbe) Il n'est jamais facile de **dé** - - - - - l'abolition d'une loi, c'est-à-dire de déclarer qu'une loi n'est plus valide.

(*It is never easy to abolition of a law, that is to say, to declare that a law is no longer valid.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

33-(Nom) En ces temps de virus Ébola, la **qu** - - - - - s'impose de nouveau.

(In these times of Ebola virus, is again necessary.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

34-(Nom) L'**al** - - - - - du jour et de la nuit en 24 heures vient du fait que la Terre tourne sur elle-même.

(The of day and night in 24 hours is that the Earth rotates on itself.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

35-(Verbe) - - **ve** - - - - - ses droits est nécessaire si on espère les obtenir.

(..... our rights is necessary if we hope to get them.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

36-(Verbe) L'épidémie est en train de **s** - - - - dans cette partie d'Afrique. C'est une tragédie humaine.

(The epidemic ising in this part of Africa. It is a human tragedy.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

Merci de votre participation!

Version 2

Nom :

Date :

Langue Maternelle :

Consignes :

Lisez les phrases suivantes et complétez les mots manquants en français. Chaque trait d'union dans les mots manquants correspond à une lettre. Dans certains cas, les premières lettres des mots sont fournies comme indices et dans d'autres cas, on trouve des lettres du milieu comme indice. Pour vous aider à mieux comprendre les phrases, une traduction anglaise est fournie entre parenthèses. Si et seulement si vous ne connaissez pas le mot manquant, veuillez choisir une des options de réponses disponibles après chaque phrase. Ces choix sont les suivants :

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Exemples

Phrase 1 : **Il est très important de parler le fr _ _ _ _ _ au Québec.**

(It is very important to speak ----- in Quebec)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 2 : **Chaque année, la vi _ _ _ _ _ tue au moins 500 personnes au Québec.**

(Each year, kills at least 500 people in Quebec.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

Phrase 3 : **Les te _ _ _ _ _ de neige causent beaucoup d'absentéisme et de retard au travail.**

(Snow ----- cause lots of absenteeism and lateness for work.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

1-(Nom) Un - - **co** - - - - - - - - - - raisonnable permet de répondre à des demandes de la part de communautés religieuses quant à l'application de certaines lois.

(Reasonable can meet requests from religious communities in the application of certain laws.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

2- (Verbe) Un débat est en cours sur le fait de **pr** - - - - - - - - - - la SAQ qui est une société publique.

(A debate is going on in order to the SAQ, which is a public company.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

3-(Nom) Un automobiliste doit être en **po** - - - - - - - - - - d'un permis de conduire avant d'utiliser une voiture.

(A driver must be in of a driving license before using a car.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

4- (Verbe) Je viens d' - **ch** - - - - - le test d'admission. Je n'ai pas réussi à obtenir la note de passage.

(I justed the admission test. I have not managed to get a passing grade.)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

5-(Verbe) Pour que les prix de l'énergie n'augmentent pas trop, il faut les **ré** - - - - - .
(*In order to avoid energy prices increase too much, we have to them.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

6-(Nom) Le conducteur, en voyant le **ba** - - - - - de police sur la route, s'est arrêté.
(*The driver, seeing the policeon the road, stopped.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

7-(Adjectif) Le Parti québécois souhaite que le Québec devienne un pays **so** - - - - - .
(*The Parti québécois wants Quebec to become a country*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

8-(Nom) Mourir dans la **di** - - - - - est un projet de loi permettant aux personnes en phase terminale d'une maladie incurable de mettre fin à leurs jours.
(*Dying with is a bill allowing people in the terminal stage of an incurable decease to end their days.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

9- (Nom) Les femmes portent de moins en moins de manteaux de **fo** - - - - - .
(*Women wear fewer coats.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

10-(Nom) La feuille d'érable est l'**em** - - - - du Canada.

(The maple leaf is the of Canada.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

11-(Verbe) L'Église envoyait des fidèles pour **év** - - - - la population des pays lointains.

(The church sent the faithful Christians to the people of distant countries.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

12-(Nom) L'**ét** - - - - de cette route rend la circulation des voitures très difficile.

(Theof this road makes the traffic very difficult.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

13- (Nom) Chaque famille écossaise forme un **c** - - - très solidaire.

(Each Scottish family form a very strong)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

14-(Verbe) Ces deux compagnies vont **fu** - - - - - prochainement pour augmenter leurs activités.
(*These two companies will soon to increase their activities.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

15- (Verbe) Pour ne pas perdre d'argent, il faut **re** - - - - - les ressources existantes.
(*To avoid losing money, we mustthe existing resources.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

16- (Verbe) Déclarer la guerre est difficile, **dé** - - - - - la paix est encore plus difficile.
(*Declaring war is difficult,ing peace is more difficult.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

17- (Nom) Pour arriver à un accord, les deux partis politiques doivent faire des - - - **ce** - - - - s.
(*To reach an agreement, both parties must make*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

18-(Nom) Le manque de nourriture a causé une longue **fa** - - - - dans ce pays africain.
(*The lack of food caused a long in the African country.*)

- a- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b- Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c- J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d- Je n'ai pas compris la phrase.

19-(Nom) Les Québécois refusent la **ma** - - - - - de la langue française au Canada.
(*Quebecers reject of the French language in Canada.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

20-(Verbe) Certaines personnes veulent toujours se - - **be** - - - - - contre l'autorité.
(*Some people will alwaysagainst authority.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

21-(Verbe) Les femmes québécoises ont dû - - **ve** - - - - - leurs droits pour pouvoir voter.
(*Quebec women had to their rights to vote.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

22-(Nom) Cette vieille dame est très malade mentalement, on doit la mettre sous **tu** - - - - - .
(*This old lady is very sick mentally; we must put her under*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

23-(Nom) L'**al** - - - - - des saisons vient du changement de l'orientation de la Terre vis-à-vis du soleil.

(The of the seasons comes from the Earth orientation vis-à-vis the sun.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

24-(Verbe) Cet homme politique a dû s'**ex** - - - - pour échapper à la prison dans son pays.

(This politician was forced to to escape prison in his country.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

25-(Nom) La mort de cet adolescent pendant la manifestation a causé une - **me** - - - dans la ville.

(The death of the teenager during the event caused a in the city.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

26-(Verbe) Chaque personne doit se - - - **fo** - - - à la loi.

(Each person must with the law.)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

27-(verbe) Pour faire tomber les olives, il faut **se** - - - - l'olivier.
(*To pick the olives, you mustthe olive tree.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

28-(Nom) Les enfants soldats subissent un - - **rô** - - - - - forcé.
(*Child soldiers undergo forced*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

29-(Nom) J'aime regarder ces bateaux, surtout ce **vo** - - - - qui suit le vent.
(*I love watching these boats, especially this following the wind.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

30-(Verbe) La misère est en train de **s** - - - - dans cette partie d'Afrique. C'est une région très pauvre.
(*Poverty is ing in this part of Africa. This is a very poor area.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

31-(Nom) Le **cl** - - - - était composé de plusieurs institutions religieuses.
(*The consisted of several religious institutions.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

32-(Verbe) Ce guide préfère **pr** - - - - la plus grande prudence en montagne.

(*This guide prefer extreme caution in the mountain.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

33-(Nom) Ce pays est dans une période de **st** - - - - - économique. Aucun nouvel emploi n'a été créé depuis l'année dernière.

(*This country is in a period of economic No new jobs are created since last year.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

34-(Nom) Une **qu** - - - - - à été installée à l'aéroport à cause d'Ébola.

(*A has been installed at the airport due to Ebola.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

35-(Verbe) Le maire de cette ville aime - - **au** - - - - - de nouveaux centres de jeunesse.

(*The mayor of this city likes new youth centers.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.

36-(Nom) Ce parti politique a pour **sl** - - - - « vive une société libre ».
(*This political party has “live a free society”.*)

- a-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais un synonyme ou la signification du mot en français, c'est
- b-** Je ne connais pas le mot demandé, mais je connais la signification du mot en anglais ou dans ma langue maternelle, c'est
- c-** J'ai compris la phrase, mais je ne connais pas le mot demandé.
- d-** Je n'ai pas compris la phrase.