

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES DICTIONNAIRES MONOLINGUES, BILINGUES ET SEMI-
BILINGUES EN FLS : USAGE, NIVEAUX DES APPRENANTS, EFFETS SUR
L'APPRENTISSAGE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE,

CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MARIA ALKURDI-ALZIRKLY

DÉCEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude à mon directeur de mémoire, monsieur Tom Cobb, professeur au département de didactique des langues de l'UQAM, qui s'est toujours montré disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire. Je le remercie pour le temps et l'aide qu'il m'a consacrés, pour ses commentaires et ses suggestions pertinents ainsi que pour ses encouragements, sans lesquels ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Sincères remerciements à mes lectrices, madame Marlise Horst, professeure associée en linguistique appliquée au département de l'éducation de l'université de Concordia, et madame Danièle Guénette, professeure au département de didactique des langues de l'UQAM, pour le temps qu'elles ont mis à lire ce mémoire et pour leurs conseils qui ont contribué à son amélioration.

Un gros merci aux maîtres de langue à l'École de langues à l'UQAM, madame Djaouida Hamdani et madame Agnès Baron, ainsi qu'à leurs étudiants chinois, qui ont accepté de collaborer et de participer à ce projet.

Je remercie également monsieur Bertrand Fournier, analyste au Service de Consultation en Analyse de Données (SCAD) à l'UQAM, de m'avoir aidé dans le traitement statistique des résultats.

Mes remerciements particuliers à mon mari, Nawar, pour ses encouragements, sa compréhension et sa patience aux moments les plus difficiles. Je le remercie aussi pour tout l'amour, pour ses conseils précieux et de m'avoir toujours poussé en avant.

Je n'oublie pas de remercier de tout mon cœur ma mère, mon père, ma sœur et mon frère. Je leur suis infiniment reconnaissante pour leur amour, et de m'avoir toujours soutenue et encouragée malgré la distance qui nous sépare.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS SIGLES ET ACRONYMES | xii |
| RÉSUMÉ..... | xiii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE | 9 |
| 2.1 Précisions sur les types de dictionnaires..... | 9 |
| 2.2 Le dictionnaire et l'apprentissage du vocabulaire..... | 14 |
| 2.2.1 Le dictionnaire comme stratégie..... | 14 |
| 2.2.2 Le rôle du dictionnaire dans l'apprentissage du vocabulaire..... | 17 |
| 2.2.3 Le rôle de la conscience, de l'engagement et de la L1 | 19 |
| 2.3 Préférences, perceptions et comportements | 23 |
| 2.3.1 Les préférences des apprenants en général | 24 |
| 2.3.2 Les préférences des apprenants de L1 chinoise en particulier..... | 26 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.4 | Dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues: avantages et inconvénients..... | 28 |
| 2.4.1 | Dictionnaires monolingues et bilingues..... | 29 |
| 2.4.2 | Dictionnaires semi-bilingues | 33 |
| 2.5 | Dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues : efficacité et utilité..... | 37 |

CHAPITRE III

| | |
|--|----|
| MÉTHODOLOGIE..... | 42 |
| 3.1 Participants..... | 44 |
| 3.2 Instruments de mesure..... | 47 |
| 3.2.1 Questionnaire..... | 47 |
| 3.2.2 Liste de mots..... | 50 |
| 3.2.3 Test A..... | 56 |
| 3.2.4 Test B..... | 61 |
| 3.3 Déroulement de la collecte des données | 65 |

CHAPITRE IV

| | |
|---|----|
| COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES..... | 69 |
| 4.1 Questionnaire | 70 |
| 4.2 Liste de mots | 71 |
| 4.3 Test A (observation de comportement lors d'une consultation)..... | 72 |
| 4.4 Test B (efficacité entre les trois types de dictionnaires) | 73 |

CHAPITRE V

| | |
|---|----|
| PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 76 |
| 5.1 Résultats obtenus pour le questionnaire..... | 76 |
| 5.2 Résultats obtenus pour le test A (observation de comportement lors d'une consultation)..... | 93 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5.3 | Résultats obtenus pour le test B (efficacité entre les trois types de dictionnaires)..... | 98 |
|-----|---|----|

CHAPITRE VI

| | |
|------------------|-----|
| DISCUSSION | 103 |
|------------------|-----|

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.1 | Question 1 : Est-ce que le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage envers les trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue)? | 104 |
| 6.2 | Question 2 : Est ce qu'il y a une différence d'efficacité entre les trois types des dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue) concernant l'identification du sens correct du mot inconnu?..... | 110 |
| 6.3 | Question 3 : Est-ce qu'il y a une interaction significative entre le niveau de compétence langagière de l'apprenant, sa capacité d'identifier le sens correct du mot et le type de dictionnaire utilisé?..... | 112 |
| 6.4 | Implications pédagogiques | 114 |

| | |
|------------------|-----|
| CONCLUSION | 116 |
|------------------|-----|

APPENDICE A

| | |
|----------------------------------|-----|
| FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | 119 |
|----------------------------------|-----|

APPENDICE B

| | |
|--|-----|
| QUESTIONNAIRE – PRÉFÉRENCES ET HABITUDES PRÉALABLES DES PARTICIPANTS | 122 |
|--|-----|

APPENDICE C

| | |
|---------------------|-----|
| LISTE DE MOTS | 126 |
|---------------------|-----|

APPENDICE D

| | |
|---|-----|
| TEST A – COMPORTEMENT D'USAGE VIS-À-VIS DES TROIS TYPES DE DICTIONNAIRES..... | 132 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| APPENDICE E | |
| TEST B – EFFICACITÉ ENTRE LES TROIS TYPES DE DICTIONNAIRES..... | 136 |
| APPENDICE F | |
| EXTRAIT DE LA COMPILATION DE LA LISTE DE MOTS REPRÉSENTANT LES MOTS CHOISIS POUR LES TESTS A & B..... | 142 |
| APPENDICE G | |
| SIGNIFICATION DES CARACTÈRES CHINOIS DE LA PARTIE INCORRECTE DU DICTIONNAIRE VIRTUEL DANS LE TEST A..... | 145 |
| RÉFÉRENCES..... | 147 |

LISTE DES FIGURES

| FIGURE | PAGE |
|---|------|
| 3.1 FRÉQUENCIER (v.8)..... | 51 |
| 3.2 EXTRAIT DE LA LISTE DE FRÉQUENCE DU TEXTE <i>GERMINAL</i> ISSUE DU FRÉQUENCIER v.8..... | 52 |
| 3.3 EXTRAIT DE LA LISTE DE FRÉQUENCE DU TEXTE <i>LES RÉVERIES DU PROMENEUR SOLITAIRE</i> ISSUE DU FRÉQUENCIER v.8 | 53 |
| 3.4 VOCABPROFIL v 2.5..... | 54 |
| 3.5 RÉSULTATS DU TRAITEMENT DES MOTS VIA VOCABPROFIL..... | 55 |
| 5.1 RÉSULTAT DU TRAITEMENT DES ENTRÉES VIRTUELLES VIA VOCABPROFIL | 85 |

LISTE DES TABLEAUX

| TABLEAU | PAGE |
|---|------|
| 3.1 LES ÉTAPES PRINCIPALES DE LA MÉTHODOLOGIE..... | 44 |
| 3.2 PORTRAIT DE L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS SELON LE SEXE ET LE NIVEAU DE LANGUE..... | 47 |
| 5.1 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q3)..... | 78 |
| 5.2 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q1)..... | 79 |
| 5.3 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q2)..... | 80 |
| 5.4 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q4)..... | 81 |
| 5.5 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q5)..... | 83 |
| 5.6 COMPARAISON ENTRE Q4 ET Q5 SELON LE NIVEAU..... | 86 |
| 5.7 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q7&Q8) ... | 87 |
| 5.8 MOYENNE DES DICTIONNAIRES UTILISÉS SELON LE NIVEAU (Q7&Q8)..... | 88 |
| 5.9 POURCENTAGE DES CHOIX SÉLECTIONNÉS PAR LES PARTICIPANTS (Q6)..... | 89 |
| 5.10 L'UTILITÉ DES TROIS TYPES DE DICTIONNAIRE SELON LE NIVEAU..... | 90 |
| 5.11 LE POURCENTAGE DES CHOIX DOMINANTS DANS CHAQUE RANG (TOUS LES ÉTUDIANTS)..... | 91 |

| | | |
|------|---|-----|
| 5.12 | LE POURCENTAGE DES CHOIX DOMINANTS DANS CHAQUE RANG (AVANCÉ I) ... | 92 |
| 5.13 | LE POURCENTAGE DES CHOIX DOMINANTS DANS CHAQUE RANG (AVANCÉ II) .. | 93 |
| 5.14 | LA MOYENNE (ÉCART TYPE) DES POURCENTAGES DE RÉPONSES SELON LA LANGUE DE PRÉFÉRENCE | 94 |
| 5.15 | COMPARAISON DEUX-À-DEUX DE LA FRÉQUENCE DE CONSULTATION (TEST DE WILCOXON)..... | 96 |
| 5.16 | PROPORTION DE COMPORTEMENTS D'USAGE DES PARTIES DE LA DÉFINITION VIRTUELLE DOMINANTS..... | 97 |
| 5.17 | MOYENNE ET ÉCART TYPE DES SCORES D'EFFICACITÉ EN COMPRÉHENSION POUR CHAQUE TYPE DE DICTIONNAIRE..... | 99 |
| 5.18 | COMPARAISON DEUX-À-DEUX DE L'EFFICACITÉ DES TYPES DE DICTIONNAIRES | 100 |
| 5.19 | MOYENNE ET ÉCART TYPE DU SCORE D'EFFICACITÉ POUR CHAQUE TYPE SELON LE GROUPE..... | 100 |
| 5.20 | COMPARAISON D'EFFICACITÉ ENTRE AVANCÉ I ET II POUR DEUX ÉCHANTILLONS INDÉPENDANTS..... | 101 |
| 5.21 | DIFFÉRENCE D'EFFICACITÉ ET INTERACTION ENTRE GROUPE ET EFFICACITÉ SELON ANOVA | 102 |
| 5.22 | DIFFÉRENCE D'EFFICACITÉ ENTRE LES TYPES DE DICTIONNAIRES SELON ANOVA | 102 |
| 6.1 | LES COMPORTEMENTS D'USAGE ENVERS LES TROIS TYPES DE DICTIONNAIRES MIS EN ORDRE SELON LES NIVEAUX | 105 |
| 6.2 | LA DIFFÉRENCE DES COMPORTEMENTS D'USAGE ENTRE LES DEUX NIVEAUX SELON CHAQUE TYPE DE DICTIONNAIRE | 108 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.3 | LA DIFFÉRENCE D'EFFICACITÉ ENTRE LES TROIS TYPES DE DICTIONNAIRES POUR LES DEUX NIVEAUX UNIS..... | 110 |
| 6.4 | LA DIFFÉRENCE D'EFFICACITÉ ENTRE LES DEUX NIVEAUX SELON CHAQUE TYPE DE DICTIONNAIRE..... | 113 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|-------|---|
| ANOVA | abréviation anglaise de <i>Analysis of Variance</i> |
| C | chinois |
| D | chinois et français (les deux langues à la fois) |
| F | français |
| L1 | langue première |
| L2 | langue seconde |
| UQAM | Université du Québec à Montréal |

RÉSUMÉ

Tous les étudiants de langue seconde utilisent des dictionnaires. Toutefois, nous ne savons pas vraiment quel type de ces dictionnaires est le plus utile pour leur apprentissage, probablement eux non plus. L'objectif de notre recherche est d'examiner l'efficacité entre trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue), et ce, auprès des apprenants universitaires chinois de français langue seconde. Plus spécifiquement, nous voulions vérifier lequel de ces types est le plus utile en ce qui a trait à la capacité des étudiants de trouver la bonne signification des mots inconnus. Cependant, l'efficacité de ces types peut dépendre relativement de plusieurs facteurs tels que le niveau de compétence langagière des apprenants, leurs habitudes préalables et leurs choix d'usage quand les trois types sont disponibles devant eux. Ainsi, afin de mesurer tout cela, notre recherche a été menée auprès des étudiants de deux différents niveaux de compétences langagière, et effectuée à l'aide d'un questionnaire déterminant les préférences des apprenants vis-à-vis de ces types de dictionnaires, d'un test observant leur comportement d'usage devant des entrées composées d'une signification en français et d'une traduction en chinois, et d'un autre examinant les différences d'efficacité entre ces types de dictionnaires lors d'une courte tâche de compréhension. Il s'est avéré que c'est l'utilisation du dictionnaire bilingue qui est la plus fréquente. Quant à la consultation du dictionnaire semi-bilingue, elle est un peu limitée, mais les apprenants qui sont plus avancés l'utilisent un peu plus que les moins avancés. De plus, les résultats ont démontré que les dictionnaires bilingues et semi-bilingues sont plus efficaces et utiles que le dictionnaire monolingue pour apprenants. D'autre part, nous n'avons pas trouvé d'interaction entre le niveau et l'efficacité de ces trois types. Or, d'après les conclusions, un dictionnaire semi-bilingue se révèle très utile et convenable pour tous les apprenants, surtout pour ceux étant plus compétents en langue.

Mots clés :

Langue seconde – Langue première - Dictionnaire monolingue – Dictionnaire bilingue – Dictionnaire semi-bilingue – Apprentissage - Vocabulaire

INTRODUCTION

Il semble que le rôle du dictionnaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et étrangères ait capturé l'attention des chercheurs. Devant la lecture d'un récit ou la production d'un texte, la consultation du dictionnaire devient parfois une activité nécessaire. Certaines personnes ont probablement vécu une telle expérience à un moment donné au cours de leur apprentissage d'une nouvelle langue.

Considérés comme des ouvrages de référence, les dictionnaires ont acquis un rôle indispensable apportant du bénéfice à l'apprentissage du vocabulaire. Plusieurs chercheurs ont examiné ce rôle, essayant de le comparer avec les impacts des autres stratégies comme l'inférence contextuelle.

Du point de vue de la langue utilisée, les dictionnaires sont divisés en trois catégories, à savoir: le dictionnaire monolingue, bilingue et le semi-bilingue, qu'il soit en papier ou électronique. Avec la multitude de ces dictionnaires, les apprenants sont devant plusieurs choix. En fait, chacun de ces trois types possède des points forts et des points faibles. Cependant, malgré les recherches effectuées dans ce domaine, il n'était pas possible de décider lequel de ces types est le plus utile pour les étudiants, lequel de ces types répond de façon adéquate aux besoins des apprenants. Il semble, en fait, que plusieurs éléments peuvent exercer une influence sur cette utilité comme

les préférences des apprenants et leurs choix de consultation devant les différents types de dictionnaire, leur niveau de compétence langagière, la tâche qu'ils sont en train d'accomplir, voire leurs habilités en tant qu'utilisateurs.

C'est à partir de ces perspectives que nous avons décidé d'entreprendre cette recherche. Le premier chapitre en exposera la problématique et présentera nos questions de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons notre cadre théorique qui discutera le rôle du dictionnaire en tant que stratégie soutenant l'apprentissage du vocabulaire. Nous présenterons également les différents types de dictionnaires tout en mettant en évidence les préférences des apprenants en général quant à leur utilisation de ces types de dictionnaires. Comme les participants de notre recherche sont des apprenants chinois, nous évoquerons aussi les préférences de ce type d'apprenants de façon particulière. Notre choix pour des apprenants de français ayant comme langue maternelle le chinois est en fait dû à l'absence des mots apparentés et la grande distance entre les deux langues, le chinois et le français, ce qui pourrait expliquer leur dépendance aux dictionnaires. Nous discuterons ensuite les avantages et les faiblesses de chacun des types de dictionnaires vus par plusieurs chercheurs, et les différentes études examinant leur efficacité. Le troisième chapitre exposera la démarche méthodologique que nous avons suivie afin de répondre à nos questions de recherche, et ce, tout en décrivant nos instruments de mesure et les différentes étapes de notre expérimentation. Les deux chapitres suivants porteront sur le traitement des données, la présentation des résultats, ainsi qu'une analyse détaillée. Puis, viendra le chapitre sur l'interprétation et la discussion des résultats, ainsi que les implications pédagogiques. Enfin, nous conclurons en résumant les points principaux de notre étude et en mettant en évidence des questions menant à des études futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage du vocabulaire constitue une partie essentielle de l'apprentissage des langues en général et des langues secondes et étrangères en particulier. Parmi les différents moyens et stratégies qui soutiennent le développement du vocabulaire chez l'apprenant, nous avons choisi d'examiner l'utilisation du dictionnaire.

Selon Nation (2001), le dictionnaire joue un rôle indispensable dans l'apprentissage du vocabulaire. En effet, apprendre un mot est processus qui exige plusieurs rencontres mettant en jeu trois aspects fondamentaux du mot : forme, sens et usage. Ainsi, le recours au dictionnaire soutient cet apprentissage, car il offre aux apprenants la chance d'accumuler et de rencontrer plusieurs informations concernant ces aspects.

En réalité, le dictionnaire, en tant qu'outil de référence, est le compagnon idéal des apprenants : il les accompagne lors de différentes activités que ce soit en classe ou en dehors de la classe. Or, il y a différents types de dictionnaires tels que les monolingues pour locuteur natif, les monolingues pédagogiques ou pour apprenant, les bilingues et les semi-bilingues qui réunissent les deux principaux types à la fois : monolingue et bilingue. Tous ces types seront expliqués plus tard avec plus de détails. Ainsi, grâce à la présence de tous ces types avec leurs différentes caractéristiques,

l'apprenant et l'enseignant se trouvent devant une multiplicité de choix, de préférences. Cette situation a engendré plusieurs questions : est-ce que tous ces types conviennent à tous les apprenants? Lequel de ces types est le plus utile pour eux? Est-ce que cette utilité est affectée par le niveau de compétence langagière des apprenants, leurs préférences et leurs habitudes préalables face à la consultation du dictionnaire en général?

Beaucoup de recherches ont examiné la question du dictionnaire, surtout en ce qui concerne son efficacité en compréhension de textes tout en faisant des comparaisons avec d'autres stratégies de lecture comme l'inférence contextuelle ou les gloses (Hulstijn, 1993; Hulstijn, Hollander et Greidanus, 1996; Knight, 1994). En plus, il y a eu des études qui se sont concentrées sur les différences de cette efficacité entre seulement deux types de dictionnaires, le monolingue et le bilingue, sans faire une distinction entre un dictionnaire monolingue pour locuteur natif et celui pour apprenant. Pourtant, les études qui comparent les trois types à la fois, monolingue pour apprenant, bilingue et semi-bilingue sont peu nombreuses (Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Melamed, 1994). En fait, le dictionnaire semi-bilingue est un phénomène assez récent, c'est pourquoi les recherches qui l'évaluent viennent à peine de commencer.

Les besoins des apprenants et aussi la contradiction qui se trouve entre leurs propres préférences et celles des enseignants constituent en fait le point de départ qui a poussé les chercheurs à effectuer ces recherches. En effet, la majorité des apprenants de langue préfèrent le dictionnaire bilingue tandis que les enseignants ne favorisent pas l'utilisation de la langue première et encouragent plutôt les dictionnaires monolingues (Hartmann, 1991; Kernerman, 2007; Thompson, 1987). Cependant, ces préférences pour un type ou pour un autre ne garantissent pas l'utilité du dictionnaire; il faut surtout se baser sur des recherches empiriques afin de décider

lequel de ces types est le plus convenable pour combler les besoins de l'apprenant en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire.

Dans notre recherche, nous avons choisi de faire une duplication de l'une des études effectuées en Israël par Laufer et Hadar en 1997 auprès d'apprenants d'anglais langue étrangère ayant l'hébreu comme langue maternelle et deux différents niveaux de compétence langagière, avancé et pré-avancé. Cette étude a examiné les différences d'efficacité entre trois types de dictionnaires à la fois, à savoir le monolingue pour apprenant, le bilingue et le semi-bilingue en compréhension et en production de nouveaux mots. Toutefois, notre duplication adopte des conditions différentes, à savoir le contexte et la langue maternelle des participants; ainsi, elle sera effectuée au Québec auprès des apprenants chinois de français langue seconde ayant deux différents niveaux de compétence langagière, avancé I et avancé II. Par ailleurs, notre duplication pourrait être comparable à l'étude de Laufer en ce qui a trait au degré de parenté entre la langue maternelle et la langue cible : dans les deux cas, les apprenants ont comme langue maternelle une langue (l'hébreu ou le chinois) qui est totalement différente et éloignée de la langue cible (l'anglais ou le français), d'où vient le grand besoin de dictionnaires.

Une telle étude devient intéressante dans un contexte comme celui du Québec. D'abord, nous n'y avons trouvé aucune étude effectuée auprès des apprenants de FLS qui s'intéresse à examiner l'efficacité des différents types de dictionnaires. En outre, du point de vue des motivations qui poussent les étudiants à apprendre une langue, les circonstances de l'étude de Laufer et Hadar (1997) sont différentes de celles qui entourent notre recherche. En effet, leurs participants Israéliens n'apprennent pas la langue officielle de leur pays, car l'hébreu est déjà leur langue maternelle; ils apprennent l'anglais comme langue étrangère. Cependant, nos participants chinois apprennent le français parce qu'elle est la langue officielle de la province. En effet, le contexte québécois possède des caractéristiques spécifiques reliées à l'immigration et à

la langue; en tant que terre d'accueil, le Québec reçoit chaque année des milliers d'immigrants francophones et allophones. Ceux qui ne connaissent pas le français expriment le besoin de l'apprendre pour des raisons d'intégration. Nos participants sont des immigrants chinois venus pour s'installer au Québec et motivés d'apprendre le français afin de s'intégrer à la société, de se trouver un emploi et de mieux s'adapter à cette nouvelle communauté d'accueil. Pressés par le temps et soucieux d'apprendre cette langue, ces immigrants s'efforcent d'accumuler le plus de mots possible et l'apprentissage du vocabulaire devient, de cette façon, l'un des plus importants domaines de l'apprentissage de leur langue seconde.

En plus, nous croyons également que le fait que nos participants sont des chinois aurait probablement des effets intéressants sur leur apprentissage de vocabulaire, et ce, selon Chen (2003), pour deux raisons : le grand écart entre les deux langues (le chinois et le français) à cause de leur différente nature, ainsi que les habitudes préalables des chinois face à l'utilisation du dictionnaire, même au niveau le plus fondamental de la représentation cognitive des mots. Dans sa thèse, Chen (2003) signale que :

Conditionnés par les idéogrammes qui fournissent directement le sens par l'image ou le symbole, les sinophones éprouvent de grandes difficultés à apprendre une langue alphabétique qui ne transcrit que le son, le lien arbitraire avec le concept étant à étudier séparément. (...) Ils ressentent une grande insécurité devant les mots français dont ils ne comprennent pas le sens. Ils se précipitent donc sur un dictionnaire français-chinois pour savoir le sens de chaque mot inconnu, ce qui devrait leur assurer la compréhension des phrases et des textes. (Chen, 2003, p. 38-39)

Cependant, cette dépendance totale au dictionnaire bilingue suscite des interrogations : un dictionnaire bilingue pourrait-il suffire à lui seul pour l'apprentissage de nouveaux mots? Un dictionnaire monolingue (soit pour apprenant ou pour locuteur natif) pourrait-il leur offrir des informations plus diverses et complètes sur ces mots? Est-ce

qu'un dictionnaire semi-bilingue est encore mieux puisqu'il combine les qualités des deux autres types?

Ainsi, nous avons constaté que toutes ces raisons pourraient faire de notre duplication une étude pertinente et importante. Notre objectif principal est d'examiner les différences d'efficacité des trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue) auprès des apprenants adultes chinois de français langue seconde. Plus précisément, nous voudrions voir lequel de ces types serait le plus utile lors d'une courte tâche où l'accent est mis sur l'identification du sens correct des mots. Or, pour étudier ce fait, il est nécessaire de considérer deux éléments essentiels pouvant affecter cette efficacité : le comportement d'usage et le choix de l'apprenant quand il se trouve devant les trois types de dictionnaires, et son niveau de compétence langagière en général. De plus, le fait d'évoquer les habitudes préalables des apprenants face à l'utilisation du dictionnaire a pour but de nous aider à justifier et à interpréter les résultats.

Questions de recherche:

- Est-ce que le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage envers ces trois types de dictionnaires?
- Est-ce qu'il y a une différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenant, bilingue et semi-bilingue) concernant l'identification du sens correct des mots inconnus?
- Est-ce qu'il y a une interaction significative entre le niveau de compétence langagière de l'apprenant, sa capacité d'identifier le sens correct du mot et le type de dictionnaire utilisé ?

Afin de rendre ces questions compréhensibles, il importe de préciser quelques termes. Dans notre recherche, l'efficacité du dictionnaire est conçue du point de vue

de son utilité en ce qui a trait à la compréhension du sens du mot. En d'autres termes, nous voulions dire par efficacité la capacité de l'apprenant de trouver et d'identifier la signification la plus appropriée du mot inconnu dans la phrase, et ce, à l'aide des trois types de dictionnaire. Quant au niveau de compétence langagière de l'apprenant, c'est plutôt son niveau de langue en général que ce soit débutant, intermédiaire ou avancé, établi par l'École des Langues à l'UQAM.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il sera question des apports théoriques qui nous semblent nécessaires à l'explication de l'objectif de notre recherche, ainsi que des résultats et des conclusions de recherches qui ont déclenché et orienté notre étude. Nous préciserons en premier lieu les différences entre les types de dictionnaires. En deuxième lieu, nous clarifierons le rôle du dictionnaire en général dans l'apprentissage du vocabulaire, et les préférences et les comportements de consultation des apprenants vis-à-vis des dictionnaires, sans oublier de mettre en évidence ceux des apprenants chinois. Finalement, nous discuterons des avantages et des inconvénients de chaque type tout en mettant l'accent sur leur efficacité pour les apprenants.

2.1 Précisions sur les types de dictionnaires

Il est important de clarifier les types de dictionnaires de langue sur lesquels nous avons effectué notre recherche. Tout d'abord, un dictionnaire monolingue est celui qui utilise une seule langue dans ses entrées, donc qui donne des explications pour les mots vedettes dans une même langue. Dans notre recherche, cette langue est le français, la langue seconde des apprenants (français-français).

Cependant, il existe deux types de dictionnaires monolingues. Le premier est le dictionnaire monolingue classique adressé aux locuteurs natifs. Quant au deuxième, il est plutôt pédagogique et il est destiné aux personnes apprenant une langue étrangère. Ce dernier se différencie du premier dans un certain nombre de points; plus de précisions sont données dans les entrées du dictionnaire dont nous allons indiquer les principaux apports qui concernent le contenu mais qui sont discutés surtout à propos de l'anglais langue seconde et étrangère (p. ex. Baxter, 1980; Hartmann, 1991; Nation, 1989; Scholfield, 1997).

Le nom de ce dictionnaire, *dictionnaire monolingue pour apprenants ou pédagogique*, reflète bien sa fonction et montre que sa construction est surtout basée sur les besoins des apprenants. Nation (1989) souligne, en fait, l'objectif principal de ce dictionnaire : « *Dictionaries for language learning should provide information about the language but they should also help learners to learn.* » (Nation, 1989, p.65).

Le dictionnaire pour apprenants se caractérise surtout par la clarté et la simplicité du vocabulaire utilisé dans les définitions des mots; ce vocabulaire est plus contrôlé, limité et fréquent que celui du dictionnaire pour locuteurs natifs (Baxter, 1980; Bogaards, 1994; Hartmann, 1991; Nation, 1989; Scholfield, 1997).

Cependant, ceci n'annule pas l'importance du dictionnaire monolingue classique adressé aux locuteurs natifs. Selon Scholfield (1997), les dictionnaires classiques constituent un point de départ pour la création et la construction des dictionnaires pédagogiques, surtout en ce qui concerne le choix des mots et des sens étant les plus fréquents et courants. Ainsi, nous ne pouvons pas dire que le dictionnaire monolingue pédagogique est totalement différent du dictionnaire monolingue classique ; outre la question de la fréquence, le dictionnaire pédagogique contient certaines informations qui existent déjà dans celui adressé aux locuteurs natifs, cependant les informations dans le premier sont traitées différemment (Hartmann, 1991 ; Scholfield, 1997).

Prenons par exemple la prononciation, la transcription phonétique d'un mot. Elle existe dans les deux dictionnaires monolingues, classique et pédagogique (Hartmann, 1991; Scholfield, 1997); toutefois, d'après Scholfield (1997), la transcription phonétique dans le dictionnaire classique sert seulement à clarifier aux locuteurs natifs la prononciation irrégulière de certaines parties des mots, quant au dictionnaire pédagogique, il offre aux apprenants la transcription phonétique des mots entiers : *«for native speakers, pronunciation information may only be given for parts of words that are not predictable from common spelling-to-sound rules [...]. For learners, however, usually there is information on the pronunciation of the whole of every word.»* (Scholfield, 1997, p.281). De plus, comme le dictionnaire monolingue classique, celui pour apprenants donne également des informations claires sur les mots familiers, soutenus, techniques ou régionaux, étant très utiles pour la production écrite des apprenants (Hartmann, 1991).

Outre ces points mentionnés précédemment comme la fréquence des mots, le vocabulaire simple, la prononciation et les niveaux de langue, et qui sont plus évidents et mis en valeur dans le dictionnaire pédagogique que dans celui adressé aux locuteurs natifs, nous en remarquons aussi d'autres caractérisant ce premier : des exemples plus élaborés et « authentiques » aidant les apprenants à voir comment les mots sont utilisés en réalité (Hartmann, 1991, p.78), plus d'informations grammaticales comme les collocations et la nature du mot (Nation, 1989 ; Hartmann, 1991 ; Scholfied, 1997) et même des images servant à illustrer la signification des mots difficiles à comprendre (Hartmann, 1991; Bogaards, 1994). De plus, comme il est montré dans le dictionnaire pédagogique de l'exemple (2), l'accent est plutôt mis sur le sens du mot, et ce, en insistant sur les synonymes, les antonymes, la polysémie et les faux amis.

Voici des exemples sur le dictionnaire monolingue classique, pour locuteur natif, et pédagogique, pour apprenant :

- (1) Le Nouveau Petit Robert de la langue française (2007) : monolingue pour locuteur natif (français-français)

CONFIDENCE [kɔ̃fidãs] n. f. -v. 1370; latin *confidential* → confier
 1. (1647) Communication d'un secret qui concerne soi-même. → confession. Faire une confidence à qqn. Recevoir des confidences. Confidence pour confidence, je t'avoue que je ne l'aime pas non plus. 2. loc. Dans la confidence : dans le secret, informé...

- (2) Dictionnaire du français (CLE & Le Robert, 1999) : monolingue pour apprenant (français-français)

CONFIDENCE [kɔ̃fidãs] n. f. 1. UNE CONFIDENCE : secret qui concerne soi-même et que l'on dit à qqn. Il m'a fait ses confidences : il est amoureux. → aveu. CONFIDENCE POUR CONFIDENCE, je t'avoue que je ne l'aime pas non plus, puisque tu m'as dit un secret, je t'en dis un à mon tour. 2. LA CONFIDENCE : le secret. DANS LA CONFIDENCE : dans le secret. À part toi, qui est dans la confidence? Qui est informé [...] FAUX AMIS : anglais *confidence* « confiance »; italien *confidenza* « familiarité ».

Remarquons dans l'exemple (2) les différentes caractéristiques qui distinguent le dictionnaire pédagogique, adressé aux apprenants : plusieurs exemples sur le mot, des synonymes, des faux amis avec d'autres langues, *etc.*

Quant aux dictionnaires bilingues, ils utilisent les deux langues, la langue cible et la langue source. Dans notre cas, les mots vedettes sont en L2, le français, et les traductions en L1, le chinois. Cependant, d'après Scholfied (1997), bien qu'ils soient souvent utilisés par les apprenants, il semble qu'ils ne sont pas particulièrement adaptés à autres fins d'apprentissage puisqu'ils ne comportent pas assez d'informations utiles sur les mots et leur utilisation : « *Bilingual dictionaries, which though not usually called learners' dictionaries, are of course commonly used by*

learners. [...], the information they contain [...] is not as complete as that given in monolingual learners' dictionaries.» (Scholfield, 1997, p.282). En fait, ils sont simplement adaptés à partir des dictionnaires classiques équivalents en L1. Voici un exemple :

(3) Robert Collins (2002) : bilingue (anglais-français)

Soften [ˈsɒfən] 1 vt. (+butter, clay, ground) ramollir; (+leather) assouplir; (+skin, outline) adoucir; (+ lighting) tamiser; (+sb's anger, effect) atténuer; (+resistance) réduire 2 vi. (butter, clay, ground) se ramollir...

Enfin, le troisième type des dictionnaires est le dictionnaire semi-bilingue : un dictionnaire « hybride » construit à partir de la combinaison des deux dictionnaires précédents (Hartmann, 1994, p.243); ses entrées sont composées de deux parties, une monolingue et une bilingue; elles comportent donc des explications en L2 suivie d'une traduction en L1 ou d'une glose en L1 (Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Hill, 2000). Voici un exemple, tiré du dictionnaire *Password*, représentant ce type. En fait, il est important de mentionner que ce dictionnaire est une création montréalaise qui est largement diffusé dans le système scolaire:

(4) Password (Modulo, 2000) : semi-Bilingue (anglais-anglais-français)

Soften [ˈsɒfən] verb to make or become soft or softer, less strong or less painful: The thick walls softened the noise of the explosion. □ (s') adoucir...

Ainsi, dans notre recherche, nous avons choisi d'utiliser le type bilingue, le semi-bilingue et le monolingue pédagogique pour apprenants. Nous avons préféré ce dernier au dictionnaire monolingue classique pour locuteurs natifs à cause de la simplicité relative de ses définitions et en plus parce que, logiquement, c'est mieux

d'utiliser, dans notre contexte, un dictionnaire adressé à des apprenants dont le français n'est pas leur langue maternelle.

Avant de continuer notre examen des différents types de dictionnaires, nous avons jugé nécessaire de faire le point sur la position du dictionnaire en général dans l'apprentissage du vocabulaire afin de mieux le considérer en tant que stratégie, d'envisager le processus qui accompagne son utilisation et de voir de plus près son rôle et sa fonction pour les apprenants de langue seconde. Après la section suivante, nous reprendrons notre cadre théorique en mettant en évidence la distinction entre les types de dictionnaires que nous venons de choisir, et ce, à partir des préférences des apprenants, des avantages et des inconvénients de chacun de ces types, et de la différence de leur efficacité influencée par différents facteurs.

2.2 Le dictionnaire et l'apprentissage du vocabulaire

Selon Nation (2001, p. 296), apprendre un mot est un « processus cumulatif » : il explique que cette apprentissage ne se produit qu'à travers plusieurs rencontres. Ainsi, d'après lui, la consultation du dictionnaire, en tant qu'une activité consciente, peut jouer un rôle essentiel dans l'accumulation de ces rencontres, et ce, malgré l'information minimale qu'il offre. Par conséquent, on peut dire qu'il aide à l'apprentissage du vocabulaire : « cette information acquise est très utile : soit elle ajoute à ce que l'apprenant connaît déjà, soit elle peut être ajoutée à d'autres rencontres avec le mot dans le futur » (Nation, 2001, p. 296, notre traduction).

2.2.1 Le dictionnaire comme stratégie

Un moyen d'envisager l'ensemble de l'apprentissage du vocabulaire est basé sur la distinction entre connaître un mot et savoir l'utiliser automatiquement dans les différents contextes selon les besoins. Ainsi, selon Nation (2001), l'apprentissage d'un mot implique la connaissance de la forme, du sens et de l'usage que ce soit pour des objectifs réceptifs tels que la lecture et la compréhension orale ou pour des fins

productives telles que l'expression orale et l'expression écrite. La connaissance de la forme et du sens exige des mécanismes d'apprentissage plus conscients alors que la capacité d'utilisation implique souvent un apprentissage plus implicite (Ellis, 1994; Nation, 2001). C'est pourquoi, selon Nation (2001), ces aspects constituent la base des stratégies de l'apprentissage du vocabulaire à l'aide desquelles l'apprenant est en mesure de se procurer des informations impliquées dans cette connaissance : « *to learn unfamiliar vocabulary, learners have to be able to get information about the words. [...]. It can come from the word form itself, from the context in which the word occurs, from a reference source [...].* » (Nation, 2001, p.219). Ainsi, les informations qui aident à l'apprentissage d'un mot peuvent se trouver dans le mot lui-même, dans son contexte (inférence contextuelle) ou dans une source de référence. À noter que ces sources de référence peuvent inclure le prof, les partenaires en discussion, ou le dictionnaire.

La réussite de l'inférence contextuelle reste encore relative, et elle dépend de plusieurs facteurs reliés à l'apprenant lui-même et au texte qu'il est en train de lire. Des chercheurs, comme Laufer (2003) et Nation (2001), ont discuté cette idée tout en indiquant les recherches qui ont été faites dans ce domaine. En fait, la plus importante condition pour une inférence fructueuse est le niveau de compétence langagière de l'apprenant : si l'apprenant n'est pas assez compétent, ceci l'empêche d'inférer le bon sens du mot inconnu (Nation, 2001). Ainsi, Laufer (2003) discute cette incapacité du point de vue du contexte et de la connaissance de l'apprenant : d'abord, pour que l'apprenant puisse inférer correctement, il faut qu'il sache la signification de, au moins, 95% du texte en question (Liu et Nation, 1985, cité dans Nation, 2001; Hirsh et Nation, 1992, cité dans Laufer, 2003). De plus, l'absence des indices contextuels dans les textes peut également entraver l'inférence des mots inconnus, et même si le texte contient quelques indices, il arrive parfois que l'apprenant n'en connaît pas le sens ou qu'il croit le connaître à cause de la similarité de forme avec d'autres mots déjà connus (Laufer et Sim, 1985; Laufer, 1997, cités dans Laufer, 2003). Donc,

puisque l'efficacité de cette stratégie contient des problèmes et dépend de plusieurs facteurs, pourquoi ne pas se tourner vers le dictionnaire au moins comme une stratégie complémentaire?

Souvent, l'apprenant utilise le dictionnaire afin d'obtenir le sens d'un mot inconnu, mais ce recours lui permet également d'apprendre d'autres choses sur ce mot si ces dernières sont disponibles dans le dictionnaire. Donc, quand on parle du dictionnaire, on peut parler aussi de l'apprentissage du vocabulaire (Nation, 2001). En effet, les informations disponibles dans le dictionnaire, surtout le monolingue que ce soit pour apprenant ou pour locuteur natif, représentent de façon presque complète ce concept de reconnaissance d'un mot tout en reliant les trois unités : forme, sens et utilisation (Nation, 2001). Nous pouvons donc déduire que le recours au dictionnaire peut être considéré comme stratégie qui soutient l'apprentissage du vocabulaire, car sa consultation implique l'apprenant dans une multitude de mécanismes, implicite ou explicite, et lui donne la chance de rencontrer plusieurs informations concernant la forme, le sens et l'utilisation du mot.

D'autre part, il semble que le dictionnaire est un outil assez présent parmi les apprenants. Selon Schmitt (1997), l'utilisation du dictionnaire, en tant que stratégie, occupe une place assez importante parmi les autres. Il s'est basé, en fait, sur plusieurs sondages qui en ont examiné l'usage et l'utilité, à savoir que ces sondages ont été menés au Japon auprès des apprenants japonais d'anglais langue étrangère : donc, pour ce qui est du dictionnaire bilingue, 85% des répondants l'utilisent et 95% affirment qu'il est utile pour eux. Quant au dictionnaire monolingue (sans distinguer entre celui pour apprenant et celui pour locuteur natif), 35% l'utilisent et 77% approuvent qu'il est utile. Or, les sondages ne constituent pas une preuve de son vrai rôle dans l'apprentissage du vocabulaire. Pour ce faire, nous allons citer différentes recherches qui ont examiné son efficacité et son rôle par rapport à d'autres stratégies et montrer ce qui fait de lui un outil efficace sur le plan cognitif.

2.2.2 *Le rôle du dictionnaire dans l'apprentissage du vocabulaire*

L'utilisation du dictionnaire est assez répandue parmi les apprenants de langues (Baxter, 1980; Griffiths, 2007; Luppescu et Day, 1993). Les réponses des étudiants dans la recherche de Galisson (1983) montrent que la plupart d'eux considèrent le dictionnaire comme un outil essentiel et nécessaire. Cette popularité nous pousse à se questionner sur la place de cet outil dans l'acquisition et l'apprentissage du vocabulaire : est-ce qu'il est vraiment utile?

Nous pouvons tout simplement définir le dictionnaire en tant qu'une source de référence ou d'informations, cependant les chercheurs sont partis au-delà de cette description pour lui attribuer une mission associée à l'apprentissage d'une langue (Galisson, 1983; Nation, 1989). Si nous reprenons les mots de Galisson, nous remarquons comment il analyse le rôle du dictionnaire en lui accordant trois objectifs : « fonction de décodage (faire comprendre des mots dans des phrases) et fonction d'encodage (faire produire des mots dans des phrases) et fonction d'apprentissage (faire acquérir du vocabulaire : forme, usage et sens des mots).» (Galisson, 1983, p. 11). Les fonctions du dictionnaire ont été aussi discutées et analysées plusieurs années plus tard par Scholfield (1997, p. 284, 286) qui a insisté sur son rôle en « réception », c'est-à-dire en lecture et compréhension, et en « production ». À noter que ce qui nous intéresse dans notre recherche, c'est la fonction réceptive du dictionnaire.

Malgré les inconvénients qui accompagnent l'utilisation du dictionnaire, il semble qu'il contribue positivement à l'apprentissage du vocabulaire. En effet, selon Luppescu et Day (1993), il y a deux inconvénients : la lecture d'un texte nécessite plus de temps à accomplir avec la consultation des nouveaux mots dans un dictionnaire; de plus, cette consultation peut parfois éloigner l'apprenant du véritable sens du mot à cause de la multiplicité des sens disponibles. En outre, il y a des apprenants qui préfèrent ne pas utiliser le dictionnaire quand ils rencontrent des mots

non familiers durant une tâche de compréhension, car il interrompt le débit de la pensée, ce qui prévient la compréhension globale du texte (Hulstijn, 1993). En fait, il existe d'autres désavantages pour le dictionnaire, mais ils sont plutôt reliés à ses différents types, que ce soit monolingue (pour apprenant ou pour locuteur natif) ou bilingue. Ces désavantages seront expliqués plus tard dans une section à part (2.4). Or, tout cela n'empêche pas que l'utilisation du dictionnaire rend la compréhension d'un texte plus facile (Summers, 1988) et qu'elle favorise l'apprentissage du vocabulaire (Hulstijn, Hollander et Greidanus, 1996; Knight, 1994; Luppescu et Day, 1993).

En effet, selon Hulstijn, Hollander et Greidanus (1996), la consultation de dictionnaires ou de gloses s'avère être d'une aide particulièrement importante pour les mots à faible fréquence et pour les apprenants débutants : dans leur étude, peu de mots ont été consultés dans le dictionnaire, cependant, ces mots étaient mieux retenus que ceux qui ont été glosés.

Afin de prouver l'utilité du dictionnaire, Nation (2001) fait le point sur deux études ayant eu des conclusions parallèles, Knight (1994) et Hulstijn (1993). Prenons d'abord l'étude de Knight (1994), ayant pour objectif d'examiner l'apprentissage incident du vocabulaire en tenant compte de trois variables : si les apprenants ont le droit ou non de consulter le dictionnaire, leur niveau de compétence langagière et l'effet que peut avoir cette consultation sur la lecture. Ses conclusions montrent que l'utilisation du dictionnaire, soit bilingue dans son cas, joue un rôle positif dans l'apprentissage du vocabulaire : les mots cibles ont été retenus à court terme ainsi qu'à long terme. Ce rôle était également plus remarquable avec les étudiants moins compétents en langue.

Par contre, le rôle du dictionnaire a été également examiné, mais d'un différent point de vue, soit les préférences des apprenants eux-mêmes. L'étude de Hulstijn (1993) avait pour but d'examiner le comportement des apprenants néerlandais

d'anglais L2, de deux niveaux différents, lors de la lecture d'un texte, et ce, à travers l'observation de leurs consultations des mots inconnus dans le dictionnaire (soit papier ou électronique) tout en tenant compte de leur capacité d'inférence contextuelle. Ainsi, les conclusions ont montré que la consultation du dictionnaire occupe une place importante dans le comportement des apprenants : en effet, elle a été considérée comme complémentaire avec l'inférence contextuelle, et ce, dans le but de confirmer et de vérifier le sens (Hulstijn, 1993; Knight, 1994). En fait, ceci nous fait penser à l'idée discutée précédemment dans la section (2.2.1) : la consultation du dictionnaire semble aider les apprenants en lecture, surtout si elle est associée à d'autres stratégies comme l'inférence contextuelle.

Pour conclure, nous remarquons que l'objectif de toutes ces recherches est de montrer l'utilité de l'utilisation du dictionnaire en général. Or, le fait de choisir l'évaluation d'un type particulier dans des conditions particulières donne une certaine importance à ce type. D'après ces études, le dictionnaire, que ce soit monolingue (pour apprenant ou pour locuteur natif) ou bilingue, joue un rôle positif dans l'apprentissage du vocabulaire. Pourtant, ceci n'empêche pas que des inconvénients peuvent résulter parfois de son utilisation excessive comme nous allons le voir dans la section (2.4).

Par ailleurs, l'efficacité et l'utilité d'un dictionnaire, quel que soit son type, ont besoin aussi d'être argumentées de façon plus profonde. Du point de vue cognitif, il existe plusieurs explications pertinentes pouvant mieux expliquer les contributions du dictionnaire par rapport à l'apprentissage et à la rétention des nouveaux mots.

2.2.3 Le rôle de la conscience, de l'engagement et de la L1

Afin de mieux comprendre le rôle du dictionnaire dans l'apprentissage, il faut expliquer l'importance du processus cognitif pouvant intervenir lors de sa consultation, et ce, du point de vue de la fonction de la conscience, des circonstances

qui entourent la tâche et de la relation entre la L1 et la L2 dans le cas du dictionnaire bilingue.

Actuellement, il existe une certitude accentuant l'importance d'une réflexion volontaire portée sur le nouveau vocabulaire : l'apprentissage du vocabulaire devient plus intense quand l'attention de l'apprenant est tirée vers des indications claires sur la signification que lorsque l'apprenant lit un texte sans accorder une attention délibérée sur les mots inconnus (Nation, 2001).

Richard Schmidt (1990) souligne l'importance du rôle de l'observation consciente dans l'acquisition d'une L2. Selon lui, l'apprenant ne peut traiter que ce dont il est conscient. Alors, l'observation consciente est une condition nécessaire et suffisante qui conduit par la suite à l'acquisition des nouvelles connaissances dans une langue. De la même manière, selon Nation (2001), cette observation implique l'isolement d'un mot de son contexte. Autrement dit, il faut que les apprenants fixent leur attention sur le mot comme élément de langage plutôt que comme partie d'un message. Nation (2001) note que cela ne veut pas dire que le mot ne se voit pas dans le contexte d'une phrase, mais qu'il faut, pour un certain temps, mettre de côté le message de la phrase pour se concentrer sur la nature linguistique du mot. D'après lui, « afin d'acquérir une langue, il faut que les apprenants puissent identifier les éléments de la langue comme faisant partie d'un système langagier au lieu d'identifier simplement des messages en général » (Nation, 2001, p.64, notre traduction). Ainsi, à la lumière de ces deux chercheurs, nous déduisons que la consultation du dictionnaire, grâce à ses différentes informations, constitue une certaine attention et «*décontextualisation*» (Nation, 2001, p.64) intentionnelles permettant à l'apprenant de se concentrer de façon accrue au sens, à la forme et à l'usage du nouveau mot.

Donc, comme le souligne aussi Hulstijn (2001), la rétention est encore plus efficace quand l'apprenant prête plus d'attention aux différents traits du mot lui-même:

« Processing new lexical information more elaborately (e.g., by paying attention to the word's pronunciation, orthography, grammatical category, meaning and semantic relations to other words) will lead to higher retention than by processing new lexical information less elaborately (e.g., by paying attention to only one or two of these dimensions). » (Hulstijn, 2001, p.270).

Pourtant, même si ce processus ne conduit pas toujours à un apprentissage parfait du mot, ce dernier (le mot) peut, toutefois, être consolidé et retenu davantage dans la mémoire de l'apprenant à partir d'une multitude de facteurs comme des tâches ou des rencontres supplémentaires (Nation, 2001; Schmidt, 1990).

De plus, il semble que les tâches qui accompagnent la consultation de n'importe quel type de dictionnaire, peuvent influencer l'apprentissage des mots; le degré de l'engagement dans une tâche peut prédire dans quelle mesure un mot sera appris. Dans l'étude de Laufer et Hulstijn (2001) sur l'« *Involvement Load* », trois caractéristiques sont impliquées dans l'engagement par rapport à une tâche : le besoin, la recherche et l'évaluation. Selon eux, le besoin est absent si le vocabulaire cible n'est pas indispensable pour compléter la tâche : une tâche de lecture, par exemple, implique le besoin de connaître le sens de quelques mots pertinents pour la compréhension; si l'inférence contextuelle ne réussit pas à rendre le sens compréhensible, une définition en L1 ou une traduction en L2 dans un dictionnaire peut combler ce besoin. Ensuite, pour combler ce besoin, il faut effectuer une recherche et consulter un dictionnaire. La recherche n'a pas lieu si la forme et le sens des mots cibles sont déjà fournis en tant qu'une partie de la tâche. Elle devient plus forte, quand l'apprenant doit chercher le sens. Quant à l'évaluation, elle devient plus importante dans le cas d'un dictionnaire monolingue (pour apprenant ou pour locuteur natif), car ceci met l'apprenant devant un choix de plusieurs sens et plusieurs sous-entrées : il doit donc évaluer lequel de ces sens convient plus adéquatement au contexte. De cette façon, l'implication de ces trois éléments de cette tâche rend la rétention des mots recherchés plus efficace (Laufer et Hulstijn, 2001).

Par ailleurs, malgré que la rétention des mots peut dépendre également des styles et des stratégies d'apprentissage des apprenants (Laufer et Hill, 2000), elle devient encore meilleure lors de l'utilisation de L1 avec L2, car ceci donne accès à plus d'attention et d'observation, c'est-à-dire, les mots deviennent plus élaborés, remarqués et traités (Ellis, 1994).

Effectivement, dans le cas des dictionnaires bilingues et semi-bilingues, l'utilisation de la langue première peut être favorable à l'apprentissage des nouveaux mots et à leur rétention. L'étude de Laufer et Shmueli (1997) a démontré que l'apprentissage est généralement mieux si le sens est donné dans la langue maternelle des apprenants. Leurs résultats ont dévoilé que les légendes en marge « *gloses* » en L1 ont été supérieures à celles en L2 concernant une rétention à court terme et à long terme (5 semaines) à la fois, et ce, indépendamment du contexte des mots que ce soit un texte, une phrase ou même une liste. Leurs explications sont basées sur le fait que le sens des mots, à l'aide de L1, est plus facilement compris et possède déjà de riches associations dans le cerveau de l'apprenant.

En effet, du point de vue des études reliées au lexique bilingue, il existe toujours une relation entre la L1 et la L2. Comme le présente le modèle hiérarchique de Kroll et Stewart (1994), il y a deux sortes de connexions entre les unités lexicales de L1 et L2 : les connexions lexicales et les connexions conceptuelles. Selon eux, la traduction de L2 en L1 est souvent plus rapide que de L1 en L2, car cette première s'effectue - même chez les apprenants relativement avancés - à travers les connexions lexicales, tandis que cette dernière s'opère par les connexions conceptuelles. En d'autres termes, quand un concept est activé, les étiquettes des deux langues L1 et L2 sont aussi activées, ce qui veut dire que les valeurs sémantiques de L2 ne sont pas séparées de celles de L1 (Cook, 1997 cité dans Cook, 2001; Kroll et Stewart, 1994). Donc, même si l'apprenant utilise un dictionnaire monolingue, sa langue maternelle est toujours présente dans son cerveau. Nous avons évoqué cette idée pour montrer que, dans le

cas du dictionnaire bilingue et semi-bilingue, il se trouve une relation étroite entre la L1 et la L2 : comme il a été prouvé dans les recherches de Laufer et Melamed (1994) et de Laufer et Hadar (1997), décrit également dans le cadre théorique de Hunt et Beglar (2005), cette relation peut avoir un rôle positif dans l'apprentissage des mots.

L'explication de ces éléments impliqués dans le rôle du dictionnaire, quel que soit son type, est essentielle pour la compréhension de ce rôle du point de vue cognitif. Pour résumer ce que nous venons de voir dans cette section (2.2), nous constatons que l'accent est mis sur la contribution du dictionnaire, qui est parfois minime mais toujours essentielle, à l'apprentissage du vocabulaire, et ce, malgré des inconvénients associés à son utilisation excessive comme l'interruption du débit de la pensée ou la confusion due aux sens multiples. L'importance du dictionnaire vient du fait que sa consultation est considérée comme une stratégie complémentaire à d'autres stratégies comme l'inférence contextuelle. Elle est également considérée comme une activité consciente et délibérée poussant l'apprenant à porter plus d'attention aux différents traits du mot recherché. Ces traits sont essentiels pour mieux apprendre le mot, c'est-à-dire pour apprendre sa forme, son sens et la façon de l'utiliser. Ainsi, les informations fournies dans un dictionnaire monolingue comme les différents sens, la catégorie syntaxique, l'orthographe ou la prononciation répondent tout de suite à ces aspects nécessaires à l'apprentissage du mot. Quant aux dictionnaires qui utilisent la L1 dans leurs entrées, soit le dictionnaire bilingue ou semi-bilingue, ils contribuent également de façon positive à l'apprentissage des mots. Comme la L1 est toujours présente avec la L2 dans le cerveau de l'apprenant, le sens du mot consulté est facilement compris grâce à sa traduction fournie en L1.

2.3 Préférences, perceptions et comportements

Avant de discuter la question de l'efficacité des trois types de dictionnaires, il est essentiel de faire le point sur les préférences des apprenants vis-à-vis de ces dictionnaires. Ainsi, nous allons diviser ces préférences en deux : celles qui

concernent les apprenants en général (2.3.1) et celles qui concernent les apprenants de L1 chinoise en particulier (2.3.2).

2.3.1 *Les préférences des apprenants en général*

En général, les apprenants de langue seconde ou étrangère reconnaissent l'utilité du dictionnaire monolingue, mais, en réalité, ils ont tendance à utiliser le dictionnaire bilingue, et ce, surtout pour trouver la signification d'un mot inconnu (Atkins, 1985; Bogaards, 1988; Nation, 2001; Nuccorini, 1992, cité dans Laufer et Kimmel, 1997; Piotrowski, 1989; Tomaszczyk, 1983).

Cette préférence pour le dictionnaire bilingue a été, en fait, démontrée par une étude de Bogaards (1988), menée auprès de 371 étudiants néerlandais apprenant le français comme langue étrangère. À l'aide d'un questionnaire, il a pu analyser les préférences des apprenants et la fréquence d'utilisation du dictionnaire, soit monolingue ou bilingue. Ainsi, les réponses de l'enquête étaient en faveur du dictionnaire bilingue : selon les apprenants, surtout ceux qui sont moins compétents en langue, le dictionnaire bilingue convient plus à leurs besoins que le dictionnaire monolingue. Toutefois, Bogaards (1988) souligne que cette préférence ne signifie pas que les apprenants sous-estiment la valeur des dictionnaires monolingues ; au contraire, il semble que ces étudiants n'ont pas tout à fait confiance en ce que leur fournit le dictionnaire bilingue, c'est pourquoi, ils ont préféré de confirmer les sens dans le dictionnaire monolingue. Par contre, selon Tomaszczyk (1983), les apprenants critiquent le dictionnaire bilingue plus que le monolingue. Pourtant, les résultats de son sondage montrent qu'ils consultent le premier plus souvent que le dernier.

D'autre part, les entrevues effectuées avec des apprenants de quatre niveaux différents par Hartmann (1994) montrent que les apprenants préfèrent la consultation des deux types d'entrées à la fois: la réunion de la traduction en L1 à côté de sa définition en L2, donc ils favorisent l'utilisation d'un dictionnaire de type semi-bilingue. Par contre, l'étude de Laufer et Kimmel (1997) montre une certaine

divergence. En effet, l'objectif de cette étude est d'examiner les comportements et les attitudes des apprenants envers les dictionnaires semi-bilingues. Apparemment, selon les résultats, la majorité des apprenants préfère utiliser une seule langue plutôt que deux, soit L1 ou L2, dans l'entrée du dictionnaire, ce qui a été confirmé plus tard avec les observations de Thumb (2004, cité dans Pujol, 2006). Cependant, des interprétations plus poussées expliquent que les deux langues sont, en fait, utilisées quand les apprenants consultent ce dictionnaire semi-bilingue : des fois ils préfèrent la partie de la L1 pour certains mots, des fois celle de la L2 pour d'autres mots, et parfois les deux langues en même temps (Laufer et Kimmel, 1997).

Il ne faut pas oublier que ces différents comportements de consultation (partie monolingue ou bilingue) seraient dûs aux différences de styles et de stratégies entre les apprenants ou les groupes des apprenants (Laufer et Hill, 2000). De plus, selon Piotrowski (1989), le niveau de langue de l'apprenant aurait une certaine influence sur son comportement de consultation : il suppose que « les apprenants, peu importe leur niveau, utilisent toujours le type bilingue, mais au fur et à mesure qu'ils deviennent plus compétents, ils consultent les deux types, bilingue et monolingue, conjointement. » (Piotrowski, 1989, p.73, notre traduction). Cette idée est, en fait, très logique, car nous pensons que les réactions des étudiants sont normalement des reflets de leurs besoins et de leurs capacités : en d'autres termes, le dictionnaire bilingue attire tous les étudiants, mais une fois qu'ils se sentent le besoin de trouver des informations supplémentaires sur le mot, supposant que leur niveau leur permet d'en tirer profit, ils se dirigent vers une autre opportunité propice, soit le dictionnaire monolingue.

D'après ces exemples, nous remarquons qu'il existe une légère divergence, parmi les apprenants, entre ce qu'ils préfèrent utiliser et ce qu'ils utilisent en réalité, donc entre préférence et comportement d'usage : nous pensons que ceci pourrait être relié aux circonstances de chaque étude. De toute façon, la préférence pour le dictionnaire

bilingue est bien évidente. Cependant, dans leur introduction, Laufer et Kimmel (1997) soulignent un paradoxe plus important, soit celui qui se trouve entre l'*usage* et l'*utilité* du dictionnaire, en insistant sur le fait que la préférence pour un type ne prouve pas son utilité, et en citant l'étude d'Atkins et Knowles (1990) comme exemple : malgré la préférence des étudiants (75%) pour les dictionnaires bilingues, il s'est avéré que le dictionnaire monolingue a été plus utile pour les apprenants surtout concernant le fait de trouver des informations pertinentes.

La conclusion que nous pouvons tirer de tout ce qui a été dit précédemment est que les apprenants, surtout les moins habiles en langue, tendent à favoriser l'utilisation des dictionnaires bilingues, car ils sont rapides, faciles et leur procurent une immédiate compréhension du nouveau mot à l'aide d'une référence directe en L1. Pourtant, ils reconnaissent également l'utilité des dictionnaires monolingues qui leur donnent la possibilité de vérifier le sens et d'avoir accès à des informations supplémentaires sur le mot.

2.3.2 *Les préférences des apprenants de L1 chinoise en particulier*

Puisque notre recherche a été effectuée auprès des chinois, il est important que nous considérions les préférences des apprenants sinophones en particulier.

Pour les chinois, le dictionnaire possède un rôle très important; ils le voient comme étant un guide qui remplace l'enseignant, qui allège le fardeau des parents et qui aide à accomplir leurs responsabilités dans les démarches de l'apprentissage en tant qu'étudiants (Chi, 1998).

Il semble, en fait, que les perceptions et les préférences des étudiants sinophones en ce qui concerne l'utilisation des dictionnaires sont plutôt formées par l'école : les réponses de 122 étudiants chinois à un questionnaire passé par Taylor (1988) montrent que la popularité du dictionnaire bilingue est assez considérable et que c'est l'école qui en est responsable. Son étude avait pour objectif d'examiner les

préférences et le comportement d'usage de ces apprenants envers les dictionnaires en général. Elle a révélé également les raisons pour lesquelles ces étudiants consultent le dictionnaire: ils étaient poussés, en premier lieu, par le besoin de trouver la signification des mots inconnus, puis, en deuxième lieu, par le besoin de trouver des informations sur l'usage de ces mots.

Puis, dix années plus tard, l'étude de Chi et Yeung (1998), menée auprès de 270 étudiants chinois, vient confirmer cet attachement; cette recherche a démontré qu'ils sont, presque tous, très attachés au dictionnaire qu'il soit monolingue ou bilingue (Chi et Yeung, 1998, cité dans Chi, 1998).

Les études que nous venons de mentionner ont examiné les préférences des étudiants chinois concernant les dictionnaires en général. Toutefois, l'étude de Fan (2000), effectuée aussi à Hong Kong, a pu atteindre des conclusions intéressantes et plus spécifiques. En effet, ce qui donne l'avantage à cette étude, c'est le grand nombre de ses participants ayant répondu au questionnaire : elle a été menée auprès de 1076 étudiants chinois provenant de sept universités. De plus, selon les dires de Fan (2000), ce qui a déclenché le besoin de réaliser cette étude, c'était l'utilisation de plus en plus répandue du dictionnaire semi-bilingue parmi les étudiants chinois. Ainsi, son étude a porté principalement sur les perceptions et le comportement d'usage des apprenants chinois vis-à-vis des informations fournies par ce type de dictionnaire, et ce, en rapport avec leur maîtrise du vocabulaire. Elle a constaté que, malgré la limitation de son utilisation, le dictionnaire semi-bilingue est très populaire et les étudiants le trouvent utile. Par ailleurs, Fan (2000) a sondé davantage dans les comportements de consultation de ces apprenants et a mis en évidence un détail important : en tenant compte de la multitude d'informations qu'offre le dictionnaire semi-bilingue, les apprenants chinois reconnaissent bien leurs bienfaits sur l'apprentissage du vocabulaire; toutefois, même s'ils admettent également que la dépendance excessive sur la partie bilingue du dictionnaire (la traduction chinoise du

mot) pourrait y entretenir des désavantages, les résultats montrent qu'ils consultent presque toujours cette partie. C'est pourquoi, Fan (2000) suggère d'aider les étudiants à mieux profiter de toutes les informations disponibles dans ce type de dictionnaire, surtout ceux ayant un niveau relativement faible.

Une autre habitude remarquable chez les apprenants chinois est leur usage excessif des dictionnaires de poche bilingues électroniques: les résultats de l'étude de Tang (1997), effectuée à Vancouver auprès de 254 étudiants chinois, montrent qu'un grand nombre des étudiants chinois possède ce genre de dictionnaire; ils en font l'usage de façon constante durant les cours de compréhension ou d'écrit, et ce, parce qu'ils le trouvent pratique, facile et rapide. Cette caractéristique de rapidité semble attirer énormément les étudiants chinois, surtout quand on pense à la raison, abordée par Taylor (1988), qui les empêche de consulter le dictionnaire, soit le manque de temps. Par ailleurs, l'usage excessif du dictionnaire nous a fait penser également aux désavantages du dictionnaire bilingue, lesquels seront expliqués dans la section suivante (2.4.1).

Ainsi, nous concluons que le besoin des étudiants chinois pour les dictionnaires en général, et pour les types bilingue et semi-bilingue en particulier, est omniprésent. Selon Chi (2003), bien que la majorité des étudiants, poussés par le système éducationnel et par les enseignants, disposent d'un dictionnaire monolingue, ils préfèrent le dictionnaire bilingue ou semi-bilingue quand ils sont tous seuls et lorsqu'ils ont le choix, car il leur permet de vérifier le sens et leur offre également plus d'informations sur le nouveau mot.

2.4 Dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues: avantages et inconvénients

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe trois types de dictionnaires : monolingue, bilingue et semi-bilingue. Tous les deux, monolingue et bilingue, ont

leurs propres forces et faiblesses quant au développement du vocabulaire chez les apprenants des langues étrangères ou secondes.

2.4.1 Dictionnaires monolingues et bilingues

Citant les points de vue similaires de Yorkey (1970), Baxter (1980), Ard (1982), Snell-Hornby (1984), Bloch (1985), Hartmann (1989), Soekemi (1989) et Stein (1990), Koren (1997, p.2) souligne: «*Contrary to EFL student, most EFL teachers, language educators and researchers prefer their students to use the monolingual dictionary*». Donc, les enseignants de langues secondes et étrangères ont plus de confiance dans les dictionnaires monolingues et ils essayent toujours de pousser les apprenants à consulter ce type de dictionnaire au détriment du type bilingue (Hartmann, 1991; Thompson, 1987), et ce, parce qu'ils pensent que s'efforcer à réfléchir en L2 pousse les étudiants à être plus impliqués dans cette nouvelle langue (Kernerman, 2007).

Cependant, nous ne pouvons pas nier que le type bilingue, dont la principale fonction est de fournir un équivalent en L1 des mots de L2, est populaire chez les apprenants de langues (voir section 2.3.1) : en effet, les apprenants évitent de consulter les dictionnaires monolingues à cause de la difficulté de ses définitions qui contiennent plusieurs mots inconnus, ce qui les empêche de comprendre le mot cible (Atkins, 1985; Baxter, 1980). Ainsi, le dictionnaire bilingue semble plus pratique que le dictionnaire monolingue, car il peut tout de suite répondre au besoin de l'apprenant sans retard et sans effort (Atkins, 1985; Béjoint et Moulin, 1987).

Cette facilité du dictionnaire bilingue vient, en fait, de l'utilisation de la L1. Il semble que les apprenants ont toujours besoin de la confirmation de connaître cet équivalent en L1 qui les rassure et qui les éloigne de toutes sortes de doute et d'ennui causées par l'incompréhension (Hartmann, 1993, cité dans Nakamoto, 1995;

Kernerman, 2007). Mais, pourquoi ce besoin de confirmer le sens des mots en L2 avec leur traduction en L1 existe-t-il toujours chez les apprenants?

Comme nous l'avons expliqué à la section (2.2.3), au cours de l'apprentissage des nouveaux mots de la L2, les concepts et les valeurs sémantiques de la L1 sont activés en même temps que ceux de la L2 (Kroll et Stewart, 1994); il existe donc une relation assez étroite entre les deux langues, L1 et L2, dans l'esprit de l'apprenant : « *The L2 meanings do not exist separately from the L1 meanings in the learner's mind [...].* » (Cook, 1997, cité dans Cook, 2001, p.407). Cette conclusion a engendré une reconnaissance de plus en plus croissante en faveur de l'utilisation de la L1 dans les classes de langue. Dans son article, Vivian Cook (2001) donne plusieurs arguments contre l'interdiction de l'utilisation de la L1 dans les classes de langue seconde et étrangère en se basant sur cette relation qui l'associe à la L2. Selon lui, l'utilisation de la L1 dans la classe, soit d'une manière méthodologique et contrôlée, paraît utile pour l'apprentissage, car elle procure aux apprenants un environnement naturel. Ainsi, il suggère aux enseignants plusieurs techniques, parmi lesquelles une est reliée directement au dictionnaire bilingue, soit l'utilisation de la L1 en tant que moyen pour communiquer les sens des mots en L2.

Nous pouvons dire aussi que le dictionnaire bilingue satisfait les besoins de l'apprenant sans l'exposer à des problèmes d'incompréhension concernant les définitions en L2 : souvent, les apprenants tombent dans des erreurs d'interprétation au cours de la consultation du dictionnaire monolingue (Nesi et Meara, 1994, p.14). De plus, ce qui attire les étudiants dans ce type de dictionnaire, c'est le fait qu'ils peuvent l'utiliser dans d'autres tâches que la compréhension de texte, comme la traduction et la production : Nation (2001, p.290) souligne qu'un dictionnaire bilingue peut être « *bi-directional* », c'est-à-dire qu'il peut servir l'étudiant dans les deux sens, L2-L1 et L1-L2.

D'ailleurs, la force du dictionnaire bilingue se montre particulièrement liée au niveau de langue chez les apprenants : il aide à améliorer la compréhension de lecture et l'apprentissage du vocabulaire surtout chez les débutants en L2 (Hartmann, 1994; Hulstijn, Hollander et Greidanus, 1996; Hunt et Beglar, 2005; Knight, 1994; Laufer et Melamed, 1994).

Toutefois, il semble que les dictionnaires bilingues sont parfois insuffisants. En effet, les informations disponibles dans les dictionnaires bilingues sont souvent très concises et ne couvrent pas tous les aspects du mot (Nation, 2001). De plus, ils encouragent la traduction en L1 et la relation un-à-un « *one-to-one relationship* », c'est-à-dire, il renforce chez l'apprenant l'idée que les mots en L2 sont tout simplement des items lexicaux équivalents en L1 (Nation, 2001, p.289). En outre, l'utilisation excessive des dictionnaires bilingues semble causer un problème courant chez les étudiants de l'anglais langue seconde : souvent, quand ils ne peuvent pas atteindre le mot approprié et exacte qu'ils veulent exprimer dans un discours, ils sont incapables d'en donner l'explication et la définition dans la langue cible (Baxter, 1980, p.330).

Par contre, les dictionnaires monolingues peuvent aussi contenir des problèmes. Comme nous venons de le signaler un peu plus haut, le problème dominant dans le dictionnaire monolingue réside dans la difficulté de ses définitions, empêchant les apprenants de bénéficier des informations disponibles. En effet, cette difficulté s'incarne dans deux points : les prises à contresens des significations des mots consultés (Nesi et Meara, 1994) et la circularité des définitions (Thompson, 1987). En consultant la définition d'un mot inconnu dans un dictionnaire monolingue, les apprenants, dans l'étude de Nesi et Meara (1994), commettent des erreurs d'interprétation dues au fait qu'ils ne lisent pas toute l'entrée ou toute la définition de ce mot. Selon cette étude, ces erreurs se manifestent dans l'incapacité d'utiliser le mot cible, dans l'incompréhension de sa signification et dans des problèmes liés à l'usage

grammatical. Quant au deuxième inconvénient du dictionnaire monolingue, il se manifeste dans le fait d'être circulaire et compliqué dans ses définitions (Thompson, 1987). Pour mieux expliquer cette notion de circularité, nous allons citer l'exemple suivant (Thompson, 1987, p. 283) :

Dans la définition du mot «*laugh*», le dictionnaire *Longman Dictionary of Contemporary English* utilise le mot «*amusement*» qui mène à son tour au mot «*amuse*» (v.) : «*to satisfy or excite the sense of humour of; cause laughter in*». Ainsi, cette dernière définition conduit aussi à «*humour*» (n.) : «*the ability to be amused*». Nous remarquons donc comment la définition d'un mot utilise des mots dont la définition contient le même mot de départ, ce qui met l'apprenant dans une sorte de cycle vicieux si jamais il ne connaît pas la signification de la définition.

La discussion des points faibles du dictionnaire monolingue n'élimine pas son rôle et son utilité. En effet, les problèmes de ce type mettent en relief la nécessité d'un dictionnaire monolingue qui est plutôt adressé aux apprenants. Ce dernier joue, selon Thompson (1987), un rôle très important dans les niveaux avancés : contrairement aux dictionnaires pour locuteurs natifs, les dictionnaires pour apprenants utilisent un vocabulaire restreint avec de nombreux exemples et ils donnent des informations sur les différents sens, l'usage et la grammaire, la prononciation et d'autres renseignements utiles; le principal inconvénient des ces dictionnaires, c'est que les élèves qui ne maîtrisent pas la L2 ne peuvent pas être en mesure de tirer beaucoup d'eux. Ceci a été également confirmé plusieurs années plus tard par Laufer et Hadar (1997).

Enfin, malgré les lacunes de ces deux types, monolingue et bilingue, les chercheurs n'ont jamais consenti l'interdiction de l'un ou de l'autre. Au contraire, ils ont suggéré que les étudiants peuvent utiliser les deux mais sous quelques conditions : les deux types sont « complémentaires et possèdent quelque chose de différent à offrir » (Piotrowski, 1989, p.81, notre traduction), et l'association des deux

est pertinente et profitable (Baxter, 1980); néanmoins, cette utilité augmente quand les rédacteurs améliorent la qualité du dictionnaire bilingue (Piotrowski, 1989, Thompson, 1987), quand ils insistent sur les caractéristiques du dictionnaire monolingue adressé aux apprenants (Baxter, 1980; Thompson, 1987), et quand les enseignants permettent à leurs étudiants débutants d'utiliser le bilingue et dirigent les plus compétents vers le monolingue (Thompson, 1987), et ce, tout en essayant de les initier aux habilités dictionnairiques (Nesi et Meara, 1994).

Ainsi, la conclusion la plus importante que nous pouvons dégager est la nécessité d'une intégration des deux types. Cette idée nous conduit, en fait, à cette interrogation : pourquoi ne pas tirer avantage de l'utilisation des deux langues à la fois, L1 et L2, et utiliser un dictionnaire semi-bilingue?

2.4.2 *Dictionnaires semi-bilingues*

Le dictionnaire semi-bilingue est un dictionnaire « hybride » qui associe les deux dictionnaires, monolingues pour apprenants et bilingues (Hartmann, 1994, p.243). Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section (2.1), il inclut des définitions en L2 et des exemples en L2, suivis immédiatement des synonymes en L1 (Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Hill, 2000). Voici un exemple répété ici comme suit :

(5) Password (Modulo, 2002) : semi-Bilingue (anglais-anglais-français)

Soften [ˈsoʃən] verb to make or become soft or softer, less strong or less painful: The thick walls softened the noise of the explosion. □ (s') adoucir...

Comme nous venons de le mentionner dans le début de la section précédente (2.4.1), il existe une grande différence entre les attitudes des enseignants et celles de leurs étudiants. Nakamoto (1995) illustre les conséquences de cette profonde séparation

entre les deux comme suit: « *Many learner-users, even if they use an 'English-English' dictionary, have to 'jump' from bilingual to monolingual, just as a young bird has to when it leaves its nest.* » (Nakamoto, 1995, section 2). Cette représentation du problème reflète adéquatement le déséquilibre ressenti par les étudiants, surtout les débutants, lorsqu'ils sont forcés d'utiliser le dictionnaire monolingue.

A partir de cette idée et en considérant les points forts et faibles des dictionnaires monolingues et bilingues (section 2.4.1), les recommandations des chercheurs (p.ex. Baxter, 1980; Piotrowski, 1989; Thompson, 1987) sur l'utilisation des deux ensemble viennent consolider le principe du dictionnaire semi-bilingue. En fait, le dictionnaire semi-bilingue est considéré comme étant le pont, l'intermédiaire reliant les deux autres types, monolingue et bilingue (Atkins, 1985, cité dans Nakamoto, 1995 ; Hartmann, 1994 ; Thumb, 1994, cité dans Pujol, 2006).

C'est vrai qu'en associant ces deux types de dictionnaire, monolingue et bilingue, on associe normalement leurs inconvénients, ainsi que leurs avantages.

En dépit des problèmes causés par l'utilisation des équivalents en L1 dans le dictionnaire bilingue (*voir* section 2.4.1), il semble qu'ils ont acquis une nouvelle fonction dans le dictionnaire semi-bilingue ; Nakamoto (1995) souligne cette idée en indiquant que ces équivalents sont devenus comme « des clés pour les définitions dans le dictionnaire semi-bilingue » (Nakamoto, 1995, section 4, notre traduction). Ainsi, afin de soutenir cette idée, il se sert des raisons mentionnées par Hartmann (1993, cité dans Nakamoto, 1995) : au cas d'une incompréhension ou d'une mauvaise interprétation de la définition en L2, les équivalents en L1 se montrent très utiles ; l'étudiant peut se rassurer en confirmant sa bonne compréhension du sens. Cette idée de sécurité en vérifiant la bonne signification à l'aide des équivalents en L1 a été aussi mentionnée par Laufer et Melamed (1994) qui ont défendu l'utilité de la partie bilingue mise en juxtaposition avec la partie monolingue dans le dictionnaire semi-bilingue.

Par ailleurs, la juxtaposition des deux parties, monolingue et bilingue, se montre plus ou moins problématique, et ce, en ce qui concerne le comportement de consultation chez les apprenants. D'après les soucis de quelques auteurs (p.ex. Nakamoto, 1995; Pujol, 2006), les apprenants, devant ce choix, ne semblent pas résister à l'attraction de leur langue maternelle, c'est pourquoi ils comptent sur les équivalents et ne lisent pas la partie monolingue, ce qui les prive des avantages disponibles dans les définitions en L2.

Dans son article, Pujol (2006) aborde ce problème et montre que cette hypothèse de Nakamoto (1995) a été confirmée plus tard par trois recherches : Laufer et Kimmel (1997), Fan (2000) et Thumb (2004). Ces études avaient un but commun, soit l'observation des comportements de consultation des apprenants envers le dictionnaire semi-bilingue. Malgré quelques petites nuances entre leurs résultats, leur conclusion mène à une seule observation : quand la partie bilingue est mise à côté de la partie monolingue, elle devient plus dominante, ce qui empêche les étudiants de remarquer les informations de la partie monolingue (Pujol, 2006).

Il est clair que cette observation affaiblit le dictionnaire semi-bilingue. Cependant, les chercheurs (p.ex. Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Kimmel, 1997; Laufer et Melamed, 1994) ne l'ont pas traitée comme défaut. Bien au contraire, ils ont essayé de l'interpréter en donnant des explications qui reflètent la réalité des apprenants, nous obligeant à prendre au sérieux l'utilité et la pertinence du dictionnaire semi-bilingue.

Les résultats de l'étude effectuée par Laufer et Kimmel (1997) montrent, à première vue, que plus de la moitié des apprenants utilisent seulement une partie du dictionnaire semi-bilingue, soit la partie monolingue ou la partie bilingue. Cependant, les auteures ont décidé d'interpréter ces résultats positivement afin de promouvoir ce type de dictionnaire : ce comportement dominant n'écarte pas le fait que certains apprenants consultent vraiment les deux parties, monolingue et bilingue, pour certains

mots (Laufer et Kimmel, 1997). Ainsi, leur défense pour le dictionnaire semi-bilingue s'est basée sur le fait que le comportement de consultation de chaque étudiant est relié à sa propre stratégie et à sa propre préférence : « *What this study clearly shows is that people use dictionary information in different ways. The bilingualised dictionary seems to cater for a variety of look-up possibilities and individual preference.* » (Laufer et Kimmel, 1997, p.368). Donc, selon elles, le dictionnaire semi-bilingue convient à tous les apprenants peu importe leurs préférences ; elles le considèrent comme étant une opportunité pour ceux qui n'utilisent que le dictionnaire bilingue, car il met devant leurs yeux les informations utiles du dictionnaire monolingue. Or, la rentabilité de cette opportunité se révèle liée à la compétence dictionnaire des apprenants, c'est-à-dire à leur habilité d'utiliser les dictionnaires et d'en extraire les informations utiles (Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Melamed, 1994).

Ainsi, pour conclure cette section, nous constatons qu'il n'existe pas de type parfait à 100% pour les apprenants en langues secondes et étrangères : chaque type de dictionnaire contient des avantages et des inconvénients à la fois. Cependant, d'après ce que nous avons vu précédemment, il semble que l'efficacité de ces types est plutôt relative et elle peut dépendre de certains facteurs comme le niveau de langue des apprenants, leur capacité à utiliser le dictionnaire et l'objectif pour lequel ils l'utilisent, c'est-à-dire, la tâche.

La différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires ne peut être examinée qu'en les comparant en même temps. En fait, certaines études le font parfaitement (p.ex. Ali Zareri, 2010; Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Melamed, 1994), mais, à notre connaissance, elles sont peu nombreuses et sont menées seulement auprès des apprenants en anglais langue seconde.

2.5 Dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues : efficacité et utilité

La question la plus importante qui émerge de ces inconvénients et ces avantages que nous avons vus dans la section précédente (2.4) est de savoir lequel de ces types de dictionnaires est le plus utile pour les apprenants.

D'après les études mentionnées dans la section (2.3), nous sommes arrivée à la conclusion que la plupart des apprenants utilisent le dictionnaire bilingue. Cependant, reprenant l'idée de Laufer et Kimmel (1997), cette préférence pour consulter un type de dictionnaire ou un autre ne nous dit pas beaucoup sur leur utilité. Afin de tracer la différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires (monolingue, bilingue et semi-bilingue), il faut absolument en établir une comparaison. Cette comparaison a été étudiée, entre autres, par plusieurs chercheurs en anglais langue seconde et étrangère.

Prenons d'abord les études qui ont comparé seulement deux types de dictionnaires. Hayati et ses collègues (2005;2006) ont effectué deux expérimentations ayant pour objectif d'examiner l'efficacité du dictionnaire monolingue et bilingue. En fait, les participants dans ces deux études sont des apprenants iraniens universitaires, mais les circonstances et les instruments de mesure sont différents.

Dans la première étude, Hayati et Pour Mohammadi (2005) voulaient découvrir l'effet du dictionnaire bilingue sur la compréhension des textes tout en le comparant avec le dictionnaire monolingue. Ainsi, leur hypothèse nulle était comme suit : « Les dictionnaires bilingues ne sont pas aussi utiles que les monolingues lors de la lecture effectuée par des étudiants universitaires d'anglais langue étrangère de niveau intermédiaire. » (Hayati et Pour Mohammadi, 2005, p.62, notre traduction). Après avoir passé le test *Nelson Standard Reading Comprehension test* contenant des questions de compréhension à choix multiples, cette hypothèse a été rejetée. Il s'est avéré que les étudiants qui ont utilisé le dictionnaire, soit monolingue ou bilingue, ont

obtenu un score plus élevé que ceux qui ne l'ont pas utilisé. De plus, la performance de ceux qui ont utilisé le dictionnaire bilingue a occupé la première place suivie par le monolingue en deuxième place. Toutefois, la différence entre les deux scores (bilingue et monolingue) n'était pas significative. Ce manque de significativité a été justifié par le niveau de langue insuffisant des étudiants (Hayati et Pour Mohammadi, 2005).

Quant à la deuxième étude, celle de Hayati et Fatahzadeh (2006), elle avait pour but de comparer la contribution des dictionnaires bilingue et monolingue sur l'apprentissage et la rétention des mots nouveaux. Après avoir lu un texte, trois tests de vocabulaire ont été passés aux participants des deux groupes (groupe monolingue et groupe bilingue) : un test de rappel immédiat, un test de rappel différé et des tests de rétention. Ainsi, il semble que l'efficacité entre les deux dictionnaires dans les trois tests est presque semblable. Cependant, les auteurs indiquent que la différence entre les deux se montre plus claire sous deux conditions, à savoir le niveau des apprenants et le temps qui délimite l'activité ou la tâche : selon eux, le dictionnaire monolingue devient plus efficace en rétention des mots que le bilingue au fur et à mesure que les apprenants deviennent compétents en langue; quant à la force du dictionnaire bilingue, elle apparaît plus nette quand il y a une limitation de temps, car il offre une consultation plus rapide et facile favorisant, par conséquent, l'apprentissage du vocabulaire (Hayati et Fatahzadeh, 2006).

Cette question de niveau semble avoir un effet important sur l'efficacité de ces dictionnaires. Il est vrai que, dans les deux études que nous venons de mentionner, le niveau de langue des apprenants n'était pas étudié comme étant une variable indépendante; cependant, il était toujours présent dans l'explication et la justification des résultats.

Par ailleurs, en ce qui concerne les recherches qui examinent l'efficacité entre les trois types de dictionnaires à la fois (monolingue, bilingue et semi-bilingue), nous en

avons trouvé deux : celle de Laufer et Hadar (1997) et celle de Ali Zarei (2010). Les deux études ont été réalisées dans le domaine de l'anglais langue étrangère, la première avec des apprenants israéliens et la deuxième avec des apprenants iraniens. En plus du niveau de langue des étudiants, les deux avaient également comme variables deux tâches, compréhension et production.

Dans l'étude de Laufer et Hadar (1997), le niveau de langue était considéré comme une variable qui peut influencer l'efficacité des différents types de dictionnaires. Mais, cette influence n'a pas été significative, car les deux groupes d'étudiants (pre-avancé et avancé) sont au-delà du seuil de compréhension de l'entrée « *entry understanding threshold* » (Laufer et Hadar, 1997, p.195) : si les deux niveaux étaient plus écartés, ils auraient dû jouer un rôle plus significatif. C'est pourquoi, Laufer et Hadar (1997) ont remplacé ce facteur (le niveau de langue) par le niveau de compétence dictionnaire. Ce dernier, en fait, semble jouer une certaine influence sur l'utilité des dictionnaires, surtout le type semi-bilingue, car il permet aux étudiants de bénéficier au maximum des informations fournies par la partie monolingue, ainsi que de renforcer la signification du mot inconnu à l'aide de l'équivalent en L1 (Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Melamed, 1994). Ainsi, l'étude de Laufer et Hadar (1997) met en évidence la flexibilité et l'efficacité du dictionnaire semi-bilingue lors d'une tâche de compréhension, et ce, pour tous les apprenants peu importe leur niveau de compétence dictionnaire; quant à la tâche de production, il s'est avéré que les deux dictionnaires, bilingue et semi-bilingue, sont plus efficace que le dictionnaire monolingue, à savoir que le bilingue a obtenu un score plus élevé que le semi-bilingue chez les plus faibles en utilisation du dictionnaire.

Si nous prenons l'étude d'Ali Zarei (2010), nous remarquons que ses conclusions sont presque similaires. Ici encore, les résultats de l'ensemble montrent que le dictionnaire semi-bilingue semble être le plus efficace et le plus approprié des autres types. Ce sont les deux groupes, débutant et intermédiaire, qui ont profité au

maximum du dictionnaire semi-bilingue en compréhension ainsi qu'en production. Quant aux scores des étudiants avancés, ils étaient plus élevés lors de l'utilisation du dictionnaire bilingue, en compréhension et en production, que lors de l'utilisation des autres types. À noter qu'ils étaient également les plus élevés de tous les autres niveaux.

Ainsi, nous remarquons que chaque type de dictionnaires peut être utile d'une façon ou d'une autre. Cependant, leur efficacité est relative et elle dépend de plusieurs facteurs comme la tâche, le niveau de compétence langagière et dictionnaire, et les habitudes préalables des apprenants.

Nous pouvons résumer ce chapitre de façon assez simple. Le dictionnaire joue un rôle important dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères et, plus précisément, dans l'apprentissage du vocabulaire. Il est considéré en tant qu'aide et appui à l'apprentissage des mots à faible fréquence grâce à l'implication délibérée et à l'attention qu'il exige de l'apprenant du point de vue cognitif. Par ailleurs, ce qui nous importe plus spécifiquement dans notre recherche, ce sont les dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues. Il s'est avéré donc que le dictionnaire bilingue est le type le plus préféré chez les étudiants, surtout chez ceux ayant un niveau relativement bas, et ce, à cause de sa facilité et sa rapidité. Cependant, ils reconnaissent également l'importance de l'utilisation des dictionnaires monolingues pour apprenant, qui leur procurent des informations supplémentaires sur les nouveaux mots et la possibilité d'en vérifier le sens. Du point de vue pratique, beaucoup de chercheurs en anglais langue seconde se sont intéressés à la question de l'utilité de ces différents types de dictionnaires. Malgré que leurs résultats ont été légèrement variés les uns des autres, nous pouvons conclure que l'efficacité des ces types est relative et dépend non seulement des habitudes des apprenants, mais aussi de leur niveau et de leur compétence dictionnaire : pour ceux dont les compétences langagières, ainsi que celles liées à l'utilisation du dictionnaire sont faibles, le

dictionnaire bilingue est plus utile, quant à ceux qui sont plus compétents, ils utilisent le dictionnaire monolingue pour apprenant de façon plus efficace. De plus, pour ce qui est du dictionnaire semi-bilingue, les études ont conclu qu'il est le plus idéal puisqu'il combine les avantages des deux autres types et convient à tous les apprenants peu importe leur style d'apprentissage.

Dans le prochain chapitre, nous décrivons la démarche méthodologique que nous avons suivie afin de répondre à nos questions de recherche. Nous examinerons donc les habitudes préalables de nos participants, leur comportement d'usage devant les trois types de dictionnaires et la différence d'efficacité.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Notre objectif principal est d'examiner les différences d'efficacité des trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue) auprès des apprenants universitaires chinois de français langue seconde. Plus précisément, nous voudrions voir lequel de ces types serait le plus utile lors d'une courte tâche où l'accent est mis sur l'identification du sens correct des mots. Mais, il est important de considérer également deux éléments essentiels pouvant affecter cette efficacité : le comportement d'usage et le choix de l'apprenant s'il se trouve devant les trois types de dictionnaires, et son niveau de compétence langagière en général. De plus, le fait d'évoquer les habitudes préalables des apprenants face à l'utilisation du dictionnaire a pour but de nous aider à justifier et à interpréter les résultats.

Ainsi, grâce aux études et aux éléments théoriques discutés dans le deuxième chapitre, nous avons pu construire une méthodologie capable de répondre à nos questions de recherche étant comme suit :

1. Est-ce que le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage envers ces trois types de dictionnaires?
2. Est ce qu'il y a une différence d'efficacité entre les trois types des dictionnaires (monolingue pour apprenant, bilingue et semi-bilingue) concernant l'identification du sens correct des mots inconnus?
3. Est-ce qu'il y a une interaction significative entre le niveau de compétence langagière de l'apprenant, sa capacité d'identifier le sens correct du mot et le type de dictionnaire utilisé ?

Nous détaillerons dans ce chapitre les étapes de notre démarche méthodologique. Nous ferons d'abord le portrait des participants à la section (3.1). À la section (3.2), nous présenteront les instruments de mesure. Enfin, nous décrivons le déroulement de l'expérience à la section (3.3).

Avant d'entreprendre une description détaillée de la méthodologie, nous présentons ci-dessous un tableau traçant brièvement les grandes lignes des étapes que nous avons procédées dans le but de répondre à nos questions de recherche :

Tableau 3.1- Les étapes principales de la méthodologie

| Semaine | Rencontres avec les participants | Objectifs | Instrument de mesure |
|-----------|---|--|--|
| Semaine 1 | Passation du questionnaire de préférences | <ul style="list-style-type: none"> Établir un aperçu général sur les préférences et les habitudes préalables face aux dictionnaires Déterminer s'il existe une divergence entre ces habitudes selon le niveau de compétence Utiliser les résultats de ce questionnaire dans la justification des résultats issus des tests A et B | Questionnaire (Appendice B) |
| Semaine 1 | Passation de la liste de mots | <ul style="list-style-type: none"> Identifier les mots inconnus par les participants afin de les utiliser dans la construction des tests A et B | Liste de mots à cocher (Appendice C) |
| Semaine 5 | Passation du test A | <ul style="list-style-type: none"> Déterminer le comportement d'usage (consultation de L1, L2 ou L1+L2) Déterminer s'il existe une divergence de comportement selon le niveau de compétence | Test d'observation de comportement lors d'une consultation (Appendice D) |
| Semaine 5 | Passation du test B | <ul style="list-style-type: none"> Déterminer le type de dictionnaire le plus efficace (L1, L2 ou L1+L2) Déterminer si l'efficacité diffère selon le niveau de compétence | Test d'efficacité (Appendice E) |

3.1 Participants

Les participants ciblés dans notre recherche sont des apprenants universitaires adultes de français langue seconde de niveau de compétence avancé, dont la langue maternelle est le chinois (le mandarin). Ils sont des étudiants inscrits à temps partiel

dans le programme de français langue seconde à l'École de langues à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Le niveau avancé de ce programme est divisé en trois: Avancé I qui offre des cours hors programme, et Avancé II et III offrant des cours dans le cadre du certificat de français écrit pour non-francophones. Dans notre recherche, nous avons décidé de travailler sur deux de ces niveaux, Avancé I et Avancé II, afin d'examiner si la différence entre les niveaux de langue peut affecter le comportement de consultation des participants envers les différents types de dictionnaires ainsi que l'efficacité de ces derniers.

Notre étude comptait 17 étudiants dont sept sont du niveau Avancé I et dix du niveau Avancé II. Les sept participants du niveau Avancé I sont inscrits aux cours LAN3601 et LAN3602 étant des cours crédités précédant le certificat de français écrit pour non-francophones. Le cours LAN3601 est un cours de grammaire et d'écriture, quant au cours LAN3602, il est basé plutôt sur la lecture, l'enrichissement du lexique et la compréhension écrite. Or, ces deux cours consistant à perfectionner l'oral et l'écrit sont classés dans le niveau Avancé I et ils sont obligatoires et nécessaires pour les étudiants désirant continuer leur cheminement vers le certificat de français écrit. En ce qui concerne les dix autres participants du niveau Avancé II, ils sont inscrits au cours LAN3655 qui est décrit en tant que cours optionnel en compréhension de textes et enrichissement du lexique, offert dans le programme du certificat de français écrit pour non-francophones.

Soulignons ici que notre choix aurait pu être plus idéal si nous avions choisi seulement des participants inscrits au cours LAN3602 pour qu'ils représentent le groupe du niveau avancé I, face à ceux qui sont inscrits au cours LAN3655 et qui représentent le groupe du niveau avancé II, car ces deux cours, LAN3602 et LAN3655, s'intéressent au même objectif, soit l'enrichissement du lexique. De cette manière, la comparaison qui est essentielle à la réponse à nos questions de recherche aurait pu être encore plus significative. Pourtant, il nous a été difficile de réaliser ce

point à cause du manque des étudiants chinois dans le cours LAN3602, ce qui nous a obligé d'avoir recours à un autre cours, soit LAN3601, qui est classé dans le même niveau, Avancé I, mais avec un objectif différent.

Il est également important de spécifier qu'un test de classement précède obligatoirement toute inscription à ces cours. De plus, leurs objectifs consistent au fait que les étudiants devraient être en mesure de s'exprimer adéquatement dans des situations courantes d'écriture, et de lire et de comprendre des documents authentiques variés, y compris leur capacité d'analyser ces documents. Puisque nous avons mené notre expérimentation avec les deux niveaux juste après les examens de la fin de session, nous avons pu confirmer que nos participants avaient déjà acquis des compétences linguistiques suffisantes leur permettant de participer à notre expérience, à savoir de comprendre les entrées du dictionnaire monolingue pour apprenants en L2 et de répondre au questionnaire et aux tests (ces instruments de mesure seront expliqués en détails à la section 3.2).

Tous nos participants sont des immigrants chinois qui habitent à Montréal depuis au moins trois ans. Leur moyenne d'âge est de 28.24 ans. Mesurée selon leur niveau de compétence, la moyenne d'âge est de 28 ans pour les participants de niveau Avancé I et de 28.40 ans pour ceux de niveaux Avancé II. De plus, nous présentons, dans le tableau 3.2 qui suit, leur répartition selon le sexe et le niveau de compétence. Nous remarquons qu'il y a une plus grande représentation des personnes du sexe féminin pour l'ensemble des participants ainsi que pour chaque niveau à part.

Tableau 3.2 - Portrait de l'ensemble des participants selon le sexe et le niveau de langue

| Sexe | Tous | | Avancé I | | Avancé II | |
|-------|------|--------|----------|--------|-----------|--------|
| | N | % | N | % | n | % |
| F | 12 | 70.59 | 5 | 71.43 | 7 | 70.00 |
| M | 5 | 29.41 | 2 | 28.57 | 3 | 30.00 |
| Total | 17 | 100.00 | 7 | 100.00 | 10 | 100.00 |

3.2 Instruments de mesure

Dans cette section, nous décrivons en détails les instruments de mesure que nous avons utilisés pendant l'expérimentation et qui ont pu répondre à nos questions de recherche, à savoir le questionnaire (3.2.1) sur les préférences et les habitudes préalables des participants face à l'utilisation du dictionnaire en général et à la consultation de ces différents types, la liste de mots (3.2.2) qui nous a permis de choisir les items (les mots) ayant formé les deux tests principaux A et B, le test A (3.2.3) examinant le comportement d'usage des participants quand ils sont devant une entrée monolingue, bilingue ou les deux à la fois, et enfin le test B (3.2.4) étudiant les différences d'efficacité entre les trois types de dictionnaires, monolingues pour apprenants, bilingues et semi-bilingues.

3.2.1 Questionnaire

L'objectif de ce questionnaire est de nous donner un aperçu général sur les préférences et les habitudes préalables des participants vis-à-vis des différents types de dictionnaire, que ce soit monolingue, bilingue ou semi-bilingue, et ce, avant d'étudier l'efficacité de ces types. Ainsi, les données de ce questionnaire nous

aideront plus tard dans l'interprétation et la discussion des résultats obtenus des deux tests principaux A et B.

Pour construire ce questionnaire, nous nous sommes inspirée de celui de Baxter (1980) distribué auprès de 342 étudiants japonais apprenant l'anglais à l'université, dont l'objectif est de vérifier l'importance de l'utilisation du dictionnaire bilingue. Pourtant, nous avons nous-même créé les questions en fonction de ce qui est important pour nos questions de recherche, sans oublier d'insister sur leur clarté et leur simplicité afin d'éviter des problèmes d'incompréhension de la part des étudiants. De cette manière, et avant de distribuer ce questionnaire à nos participants, nous l'avons passé, comme un test-pilote, à deux personnes, une arabophone et une hispanophone, qui apprennent le français au niveau intermédiaire, ce qui nous a permis également de préciser la durée requise pour compléter les questions qui est de 15 minutes.

Nous avons élaboré des questions courtes à choix multiples dont certaines exigent de l'étudiant une petite explication. L'étudiant a aussi le droit de choisir plus d'une seule option selon son besoin. Le questionnaire est en fait composé de neuf questions qui vont du général au particulier (le questionnaire au complet se trouve dans l'appendice B). Les trois premières questions se basent sur le besoin des participants, la fréquence de leur utilisation du dictionnaire en général et les raisons pour lesquelles ils l'utilisent. Voici un exemple (question n°1) :

(6) Quand est-ce que vous vous sentez le besoin d'utiliser un dictionnaire?

- durant une activité de lecture
- durant une activité de grammaire
- autres (merci de préciser) _____

Concernant les autres questions, elles sont plus précises et se basent sur les préférences des participants et sur l'utilité de ces dictionnaires ; elles marquent donc une différenciation entre le dictionnaire monolingue et le dictionnaire bilingue. Ainsi, les choix offerts aux participants sont axés seulement sur les deux grands types de dictionnaires, monolingue (sans faire la différence entre pédagogique et classique) et bilingue, parce que, à notre connaissance, le troisième type, qui est le dictionnaire semi-bilingue, n'est pas encore répandu en français-français-chinois et il n'existe pas non plus dans le marché. De cette manière, nous avons permis aux participants de marquer les deux choix à la fois afin d'exprimer leur préférence pour le type semi-bilingue. Il est important de noter aussi que nous avons clairement indiqué aux participants que les types en question sont liés au français comme langue seconde ou au chinois comme langue première, donc monolingue (français-français) et bilingue (français-chinois). Voici quelques exemples:

- (7) Lequel de ces types pensez-vous qu'il est le plus utile pour votre apprentissage de vocabulaire? Pourquoi?
- un dictionnaire monolingue (français-français)
 - un dictionnaire bilingue (français-chinois)
- (8) Quelles sont les informations que vous préféreriez trouver dans une entrée de dictionnaire? (Indiquez vos choix par ordre de préférence en mettant 1, 2, 3 ... dans la case)
- une explication du mot en français
 - une traduction du mot en chinois
 - une transcription phonétique
 - des synonymes
 - des contraires
 - plusieurs exemples
 - des informations grammaticales concernant l'utilisation d'un mot

3.2.2 Liste de mots

Nous avons distribué à tous nos participants une liste de 256 mots (appendice C) à l'aide de laquelle nous voulions déterminer si l'étudiant est familier avec la signification de ces mots. Nous voulions à l'aide de cette liste extraire les mots inconnus aux apprenants afin de les utiliser par la suite dans la construction de nos autres instruments de mesure (test A et test B). Ainsi, pour chaque mot, l'étudiant devait cocher un seul choix parmi quatre ; cette échelle est une variation de celle qui a été développée par Paribakht et Wesche (1993) :

- 0= je ne sais absolument pas ce que ce mot signifie
- 1 = je ne suis pas vraiment sûr de la signification de ce mot
- 2 = je crois que je sais ce que ce mot signifie
- 3= je sais absolument ce que ce mot signifie. → *Traduction ou explication*

Quand l'étudiant choisit l'option 3 (Je sais absolument ce que ce mot signifie), il doit également en mettre la traduction dans sa langue maternelle, le chinois, ou l'explication en français, et ce, afin que nous soyons sûre que l'étudiant connaît bien la signification du mot.

La liste de mots est une étape indispensable et préalable à la réalisation des tests A et B conçus pour répondre à nos questions de recherche ; en effet, cette liste a pour but de nous permettre de choisir les mots (les items) composant ces tests : ces mots doivent avoir une basse fréquence de façon que leur sens soit inconnu par nos participants.

La réalisation de cette liste a passé par plusieurs étapes. En premier lieu, nous avons choisi deux textes littéraires: *Les rêveries du promeneur solitaire* de Jean-Jacques Rousseau et *Germinal* d'Émile Zola (ces textes sont disponibles en ligne dans le site de la Bibliothèque Nationale de France, BNF). Comme ils étaient

numérisés en mode texte, il nous a été facile de les traiter, par la suite, à l'aide d'un logiciel en ligne, appelé le Fréquencier V.8 « *Frequency Indexer V.8* » (voir fig. 3.1) et adapté par Tom Cobb, professeur en didactique des langues à l'UQAM, afin d'en extraire des mots ayant une basse fréquence.

Figure 3.1 - Fréquencier (v.8)

Le traitement de ces deux textes via le Fréquencier v.8 nous a donné deux listes (une liste pour chaque texte) dans lesquelles les mots sont rangés et triés selon leur fréquence et selon le pourcentage de leur couverture individuelle et accumulative par rapport au texte lui-même. Nous avons ensuite commencé notre choix de façon aléatoire parmi les mots ayant la plus petite fréquence dans le texte (FREQ=1 ou

« *hapax legomenon* »), c'est-à-dire, les mots qui n'ont qu'une seule occurrence dans le texte (voir fig. 3.2 et 3.3) ; nous avons ainsi choisi 140 mots peu fréquents de chaque liste, ce qui fait 280 mots en total, et ce, après avoir exclu tous les noms propres, les mots dialectaux et les mots inventés. Il faut noter aussi que les mots ont été sélectionnés en tant que lemmes, c'est-à-dire, sans leurs dérivations morphologiques. Par exemple, si nous regardons l'extrait dans la figure 3.2, nous remarquons qu'il existe deux mots ayant le même lemme : *abaissa* et *abaissaient*. Pour éviter ce problème de dérivations, nous avons choisi seulement leur lemme, de la même façon que le mot apparaît normalement dans une entrée de dictionnaire, donc le verbe à l'infinitif *abaisser*. La même chose a été appliquée à tous les mots de notre liste : les verbes conjugués ont été donc mis à l'infinitif, les noms pluriels au singulier, les adjectifs féminins au masculin, et ainsi de suite.

Home > Freq List Builder > Frequency Text Input > Freq. List Output

Text: *Germinal* (Émile Zola)

Date: 3/6/2008 1:28

Tokens: 176901

Types: 13795

Ratio: 0.0780

Sort: descending

| RANK | FREQ | COVERAGE | | WORD |
|-------|------|------------|------------|-----------------|
| | | individual | cumulative | |
| 7796. | 1 | 0.00% | 87.63% | ABAISSA |
| 7797. | 1 | 0.00% | 87.63% | ABAISSAIENT |
| 7798. | 1 | 0.00% | 87.63% | ABANDONNERAIENT |

Figure 3.2 - Extrait de la liste de fréquence du texte *Germinal* issue du Fréquencier v.8

Home > Freq List Builder > Frequency Text Input > Freq. List Output
 Text: Les rêveries du promeneur solitaire (J. J. Rousseau)
 Date: 3/6/2008 14:39
 Tokens: 44113
 Types: 5813
 Ratio: 0.1318
 Sort: descending

| RANK | FREQ | COVERAGE | | WORD |
|-------|------|------------|------------|-------------|
| | | individual | cumulative | |
| 2641. | 1 | 0.00% | 89.57% | ABANDONNE |
| 2642. | 1 | 0.00% | 89.57% | ABANDONNENT |
| 2643. | 1 | 0.00% | 89.57% | ABATTENT |

Figure 3.3 - Extrait de la liste de fréquence du texte *Les rêveries du promeneur solitaire* issue du Fréquencier v.8

Toutefois, la fréquence des ces mots donnée par le Fréquencier se réfère à la fréquence simple dans le texte seulement et non pas à la fréquence dans la langue en général, ce qui pourrait être particulier. Pour résoudre ce problème, nous avons traité la liste de 280 mots, qui a été obtenue par le Fréquencier, en utilisant un autre logiciel en ligne, Vocabprofil v 2.5 en français, adapté également par Tom Cobb (*voir* fig 3.4).

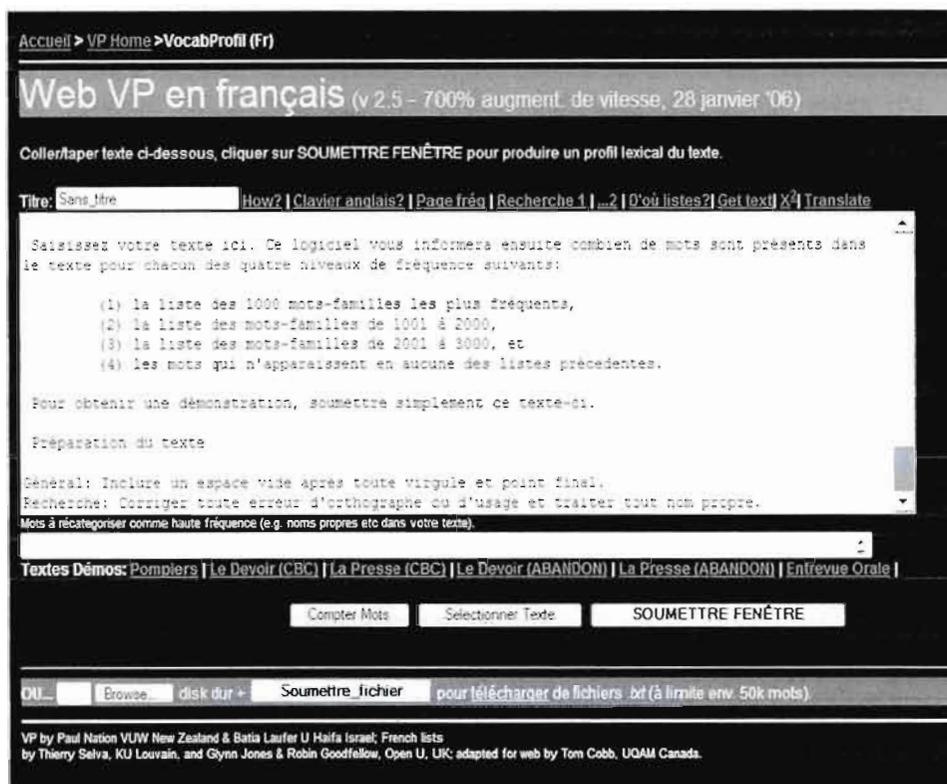


Figure 3.4 - Vocabprofil v 2.5

Vocabprofil v 2.5 permet en fait de trier les mots selon les quatre niveaux de fréquence (Cobb et Horst, 2004) : d’abord la liste des 1000 mots-familles les plus fréquents, puis celle des mots-familles de 1001 à 2000, ensuite celle des mots-familles de 2001 à 3000, et enfin les mots qui n’apparaissent sur aucune des listes précédentes. En traitant ainsi nos mots avec ce logiciel, nous avons pu réduire notre liste jusqu’à 8.57%, et ce, en éliminant les vingt-quatre mots qui appartiennent à la zone 3000, 2000 et 1000, et qui sont plus ou moins familiers comme *menacer* et *dresser*. Par conséquent, nous avons gardé tous les mots qui sont hors liste, soit 256 mots (voir la zone *off-list* dans la fig. 3.5); ces mots ont constitué la version finale de la liste que nous avons distribuée aux participants. Suite à la correction (expliquée

plus tard dans la section 3.4), une partie des mots inconnus par les participants a été utilisée dans les tests A et B (16 mots pour le test A et 24 mots pour le test B).

VP output for file Liste de mots (280

| | <u>Families</u> | <u>Types</u> | <u>Tokens</u> | <u>Percent</u> |
|--------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------------|
| K1 Words (1 to 1000): | | | | 0.00% |
| Function: | ... | ... | () | (0.00%) |
| Content: | ... | ... | () | (0.00%) |
| K2 Words (1001 to 2000): | 14 | 14 | 14 | 5.00% |
| 3K Words (2001 to 3000): | 10 | 10 | 10 | 3.57% |
| Off-List Words: | <u>?</u> | <u>256</u> | <u>256</u> | <u>91.43%</u> |
| | 24+? | 280 | 280 | 100% |

Figure 3.5 - Résultats du traitement des mots via Vocabprofil v 2.5 (français)

Ainsi, l'accomplissement de cette étape a été essentiel pour la réalisation des tests A et B, étant donné qu'ils exigent des mots peu fréquents et inconnus par les participants ; la liste de mots représente, en effet, un moyen de filtrage pour sélectionner les items de ces tests, voire un moyen de validation pour s'assurer que les mots cibles sont vraiment peu fréquents et inconnus par nos participants. Elle a eu donc la fonction d'un test-pilote à partir duquel nous avons pu identifier les items des tests (A et B).

3.2.3 *Test A*

L'objectif de ce test est d'observer le comportement d'usage de nos participants chinois lors de la consultation d'un mot inconnu, et ce, vis-à-vis des différents types d'entrées, voire des différents types de dictionnaires, à savoir : le dictionnaire monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue. Cependant, ce qui nous importe le plus dans cette observation, c'est de vérifier si ce comportement diffère selon le niveau de langue des apprenants. Par exemple, est-ce que l'étudiant qui a un niveau plus avancé préfère le type monolingue, est-ce que ceux qui sont moins habiles préfèrent le type bilingue, etc.

La base du test A a été empruntée de l'étude de Laufer et Kimmel (1997), examinant le comportement d'usage des apprenants en anglais langue étrangère devant un dictionnaire semi-bilingue qui contient à la fois des informations monolingues sur le mot et sa traduction dans la langue maternelle de l'apprenant. Plus précisément, la question de leur étude était comme suit : quelle partie de l'entrée l'apprenant lit-il lorsqu'il consulte un mot non-familier dans un dictionnaire semi-bilingue, la partie monolingue, la partie bilingue ou bien les deux à la fois ?

L'objectif recherché par leur question répond en grande partie à notre première question de recherche étant répétée ici comme suit:

- Est-ce que le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage envers ces trois types de dictionnaires?

Nous avons donc estimé que l'instrument de mesure utilisé par Laufer et Kimmel (1997) convient, grâce à sa structure, à l'objectif de notre question concernant le choix et le comportement d'usage de l'apprenant, ce qui nous a conduit à construire notre instrument de mesure sur la même base que le leur, mais avec un différent nombre d'items testés (mots cibles), avec moins de participants et dans des circonstances différentes: notre test a été mené auprès des apprenants chinois en

français langue seconde; quant à celui de Laufer et Kimmel (1997), il a été mené auprès des étudiants en anglais langue étrangère ayant comme langue maternelle l'hébreu. Cependant, dans les deux études, les apprenants sont au niveau universitaire. De plus, puisque nous avons deux groupes de participants de différents niveaux, notre question de recherche a été répondue au complet lors du traitement des résultats, et ce, en examinant l'interaction entre le niveau de langue de l'apprenant et son comportement d'usage.

La distribution du test A, ainsi que celle du test B, a été réalisé quatre semaines plus tard, dans une phase postérieure à la passation et à la correction de la liste de mots. En effet, nous nous sommes servie de cette liste (*voir* section 3.2.2) afin d'en tirer et utiliser les mots inconnus par les participants comme items pour construire ces deux tests.

Le test A comprend deux parties qui sont étroitement associées l'une à l'autre et qui sont présentées aux participants de façon simultanée, sur le même document. La première partie constitue le test lui-même, c'est-à-dire les mots testés dont les sens sont présentés en choix multiples; la deuxième partie, par contre, possède la fonction d'un dictionnaire virtuel, c'est-à-dire que les mêmes mots testés sont présentés avec des entrées véritables et identiques à celles qui se trouvent dans un vrai dictionnaire semi-bilingue (français-français-chinois) (le test A est disponible au complet dans l'appendice D).

Dans l'étude de Laufer et Kimmel (1997), quinze mots de basse fréquence ont été utilisés, dont dix étaient considérés comme items cibles et cinq comme distracteurs. Quant à notre expérimentation, seize mots de basse fréquence ont été choisis comme items cibles mais sans aucun distracteur, et ce, à cause de la contrainte de temps alloué à l'administration des tests par les enseignants des cours. Il faut mentionner aussi que, grâce à la liste de mots déjà distribuée aux participants, il a été sûr que ces mots cibles n'étaient pas familiers pour nos participants. Ces mots étaient comme

suit : *crampe, crin, dorure, ébranler, enivrer, étayer, fange, fardeau, farouche, jovial, las, lingot, livide, mugir, nain, se cramponner.*

Dans le document du test A, et plus précisément, dans la partie du dictionnaire virtuel, chacun de ces seize mots mentionnés plus haut a été accompagné d'une entrée semi-bilingue (monolingue + bilingue), c'est-à-dire d'une entrée qui contient à la fois une explication en français et une traduction en chinois. Puisque nous n'avons pas trouvé des dictionnaires semi-bilingues en ligne (français-français-chinois), il a été nécessaire d'en créer un selon les besoins de notre recherche. Soulignons également que la structure des entrées dans ce dictionnaire virtuel ainsi que celui du test B est la même que celles du dictionnaire *Password* (Modulo, 2000) cité dans l'exemple (4).

Comme nos participants étaient des apprenants en français langue seconde, nous avons donc décidé d'emprunter les définitions (français-français) d'un dictionnaire monolingue adressé aux apprenants appelé *Le Dictionnaire du Français : Référence et Apprentissage (1999)*, et ce, afin de leur en faciliter la compréhension. Ainsi, toutes les parties monolingues de notre dictionnaire virtuel ont été copiées de façon conforme à celles qui se trouvent dans *Le Dictionnaire du Français*. Quant aux équivalents chinois des mots cibles, ils ont été compilés à l'aide de deux dictionnaires en ligne (français-chinois), soit *Chine-nouvelle* et *ChineseDic*. De plus, comme nous ne connaissons pas le chinois, la validation de tous les équivalents en chinois a été faite avec l'aide d'un expert de traduction dont la langue maternelle est le chinois.

Toutefois, les entrées de notre dictionnaire virtuel étaient différentes de celles du vrai dictionnaire. En effet, afin de découvrir quelle partie de l'entrée l'étudiant a lu, une formule fautive avait été insérée dans le test : une partie des deux était correcte que ce soit la monolingue (français) ou la bilingue (chinois), et l'autre partie était incorrecte. Nous avons donc créé notre dictionnaire de façon que la moitié des mots cibles (8 mots) ait des entrées contenant une partie bilingue correcte et une partie monolingue incorrecte, et que l'autre moitié (8 mots) ait des entrées contenant une

partie bilingue incorrecte et une partie monolingue correcte (*voir* l'appendice G pour la signification des caractères chinois incorrects). Voici des exemples éclaircissant cette déformation :

- (9) SE CRAMPONNER : (verbe pronominal) s'accrocher fermement, s'agripper, se retenir. Il se cramponne à cet espoir.
到达
- (10) ENIVRER: (verbe) faire perdre à qqn son assurance. Deux verres de vin suffisent à l'enivrer. 灌醉

Dans le premier cas (SE CRAMPONNER), la définition française du mot cible est correcte, mais son équivalent en chinoise est fautif : il signifie "arriver à, atteindre". Quant au deuxième cas (ENIVRER), il est tout à fait le contraire. L'équivalent chinois est correct, tandis que la définition en français est fautive : elle désigne le mot "troubler". Notons ici que nous avons laissé les exemples fournis dans l'entrée sans les déformer. En d'autres mots, peu importe la correcte partie de l'entrée (monolingue ou bilingue), les exemples sur les mots consultés comme « *Il se cramponne à cet espoir* » ou « *Deux verres de vin suffisent à l'enivrer* » correspondent toujours et de façon adéquate à la bonne signification de ces mots.

Dans la deuxième partie du document donné aux participants, les mêmes 16 mots du dictionnaire virtuel ont été présentés avec un choix multiple de quatre sens. Deux de ces choix étaient liés à la partie bilingue (chinois) et deux à la partie monolingue (français): un sens dans chaque combinaison était correct et l'autre était approximatif. Voici un exemple :

- (11) ENIVRER
- a. Servir de l'alcool à qqn pour célébrer
 - b. Bouleverser les croyances religieuses de qqn
 - c. Rendre qqn soûl sous l'effet de l'alcool
 - d. Inquiéter qqn et lui apporter du trouble

Dans cet exemple, les choix (a) et (c) sont liés à la partie correcte de l'entrée, soit à l'équivalent en chinois (L1), quant aux choix (b) et (d), ils sont liés à la partie incorrecte de l'entrée, soit à l'explication en français (L2). Ceci constitue, en effet, un moyen pour savoir lequel des types d'entrées l'apprenant a consulté (Laufer et Kimmel, 1997) : puisque les participants étaient libres de choisir plus qu'un seul sens convenable - ce qui était bien explicite dans les consignes du test, il nous a été plus facile de tracer leurs préférences lors de la consultation du mot cible dans le dictionnaire virtuel.

Par exemple, si l'étudiant a consulté seulement la partie monolingue de l'entrée (français-français), il choisirait seulement la ou les réponses liées à l'explication en français ; ceci montre que cet étudiant préfère utiliser plutôt un dictionnaire monolingue. S'il a lu seulement la partie bilingue (français-chinois), il choisirait seulement la ou les réponses liées à l'équivalent chinois ; ceci montre qu'il a plutôt une préférence pour le dictionnaire bilingue. Seulement ceux qui ont lu les deux parties de l'entrée à la fois, monolingue et bilingue (français-français-chinois), choisiraient en même temps les réponses qui sont liées à l'explication française et celles qui sont liées à l'équivalent chinois ; ceci veut dire qu'ils sont plutôt pour l'utilisation du dictionnaire semi-bilingue.

La forme du test A a été construite de façon que chaque mot cible soit présenté côte à côte avec son entrée, et ce, pour faciliter la tâche de la consultation du dictionnaire virtuel au cours de l'expérimentation. De plus, le mot cible n'était pas présenté dans une phrase, et ce, afin d'éliminer toute sorte d'influence causée par le contexte. En effet, notre objectif ici n'était pas lié à la capacité de l'étudiant de trouver le bon sens ; il concernait plutôt son attitude vis-à-vis des différents types d'entrées.

En outre, il faut indiquer ici que ce test constitue un problème du point de vue éthique parce qu'il présente de fausses informations concernant les sens des mots.

C'est pourquoi, juste après l'accomplissement de tous les tests, nous avons informé les participants de ce fait.

3.2.4 *Test B*

L'objectif de ce test est d'examiner les différences d'efficacité entre les trois grands types de dictionnaires, voire les dictionnaires monolingues pour apprenants (A), bilingues et semi-bilingues, et ce, lors d'une courte tâche où l'accent est mis sur l'identification du sens correct des mots. Dans notre recherche, cette efficacité est plus exactement associée à la capacité de l'apprenant de trouver la signification la plus appropriée d'un mot inconnu dans une phrase à l'aide de la consultation de trois types de dictionnaire. En d'autres mots, nous voulions savoir lequel de ces types est le plus utile pour nos participants et si cette utilité diffère selon le niveau de langue.

La base du test B a été empruntée du test de compréhension effectué dans l'étude de Laufer et Hadar (1997), dont l'objectif était tout à fait le même que le nôtre. Cependant, comme dans le test A, les circonstances du test B étaient un peu différentes de celles de Laufer et Hadar (1997) du point de vue du nombre et de la nature des participants, et du nombre des items testés. L'étude de Laufer et Hadar (1997) a été menée auprès de 123 apprenants hébreux d'anglais langue seconde ; quant à notre étude, elle a été faite auprès de 17 apprenants chinois de français langue seconde. De plus, comme items cibles, Laufer et Hadar ont choisi 15 mots, tandis que nous avons choisi 24 mots. Nous avons estimé, en fait, que la structure du test de Laufer et Hadar (1997) convient parfaitement aux besoins de nos deuxième et troisième questions de recherche, étant répétées ici comme suit :

- Est ce qu'il y a une différence d'efficacité entre les trois types des dictionnaires (monolingue pour apprenant, bilingue et semi-bilingue) concernant l'identification du sens correct des mots inconnus?

- Est-ce qu'il y a une interaction significative entre le niveau de compétence langagière de l'apprenant, sa capacité d'identifier le sens correct du mot et le type de dictionnaire utilisé ?

Le test B a été également distribué aux participants en même temps que le test A, donc quatre semaines après la correction de la liste de mots, ce qui nous a permis de nous servir de cette liste pour en choisir 24 mots étant validés comme peu fréquents et inconnus par les participants, et ce, afin de les utiliser comme items cibles pour construire ce test. Les 24 mots cibles étaient comme suit : *ahuri, allécher, aridité, blêmir, boussole, brin, charlatan, chétif, convoitise, dérision, épanchement, étaler, étincelant, fainéant, fécond, gémissement, jaillir, lacet, leurre, opprimer, ostentation, puéril, se faufiler, se lamenter.*

Du point de vue de la forme, nous avons construit le test B de la même façon que le test A. Le document du test a donc compris deux parties présentées en même temps : le test lui-même et son dictionnaire virtuel. En effet, la compréhension des mots cibles a été vérifiée à l'aide d'un test à choix multiple; ce test a été présenté simultanément avec les entrées de ces mots, qui ont été présentées, à leur tour, sous la forme d'un dictionnaire virtuel (le test B est disponible au complet dans l'appendice E).

Ainsi, chaque mot cible a été présenté avec un choix multiple de trois possibilités de sens (un sens correct, un sens approximatif et un sens totalement incorrect) ; les apprenants ont été requis, tout en se servant du dictionnaire virtuel, d'en choisir la possibilité correcte. Dans l'exemple (11), le choix (a) est le sens correct du mot *ahuris*, le choix (b) constitue l'équivalent incorrect et le choix (c) présente un sens approximatif.

- (12) *Ils restent **ahuris** devant ce spectacle.*
 a. Étonnés au point de paraître stupide
 b. Endormis à cause de la fatigue
 c. Surpris par un événement inattendu

Étant donné que la nuance entre le sens correct et le sens approximatif est relativement petite, nous avons eu des doutes à l'égard de la validité des choix durant la formulation. C'est pourquoi, avant de distribuer le test B aux participants, nous avons mené un petit test-pilote de validation auprès de trois locuteurs natifs français : ils devaient en fait trouver le sens correct du mot cible parmi ces trois choix, et ce, sans avoir recours à notre dictionnaire virtuel ; si au moins un parmi eux échoue à trouver le bon sens et choisit le sens approximatif, cela voudrait dire que ce dernier est mal formulé et qu'il faudrait le reformuler de façon que la nuance entre lui et le sens correct soient un peu plus grande. De cette manière, cette démarche nous a permis d'éliminer toute ambiguïté entre les deux choix, c'est-à-dire entre celui qui est relié au sens correct et celui relié au sens approximatif du mot cible.

Il est important de noter que, à la différence du test A, nous avons décidé, dans le test B, de présenter les mots cibles dans un court contexte, soit dans une phrase simple et complète, et ce, afin de rapprocher le plus possible la situation du test d'une vraie situation dans laquelle l'apprenant consulte un dictionnaire et essaye de trouver le bon sens du mot recherché. De cette façon, ce court contexte pourrait, jusqu'à un certain point, réduire un peu de la facticité de la tâche.

Puisque nous voulions comparer l'efficacité des trois types de dictionnaires, nous avons construit le dictionnaire virtuel de façon que chaque tiers de nos mots cibles possède un type différent des autres : ainsi, huit mots ont eu des entrées de type monolingue, huit mots de type bilingue et huit mots de type semi-bilingue, à noter que le choix a été effectué au hasard. Voici des différents exemples représentant chacun de ces types d'entrées :

(13) Monolingue :

CHARLATAN n.m. UN CHARLATAN: 1. Personne qui trompe les gens en leur faisant croire qu'elle peut les guérir. Elle va encore plus mal depuis qu'elle a vu ce charlatan. 2. Mauvais médecin. Ce médecin est un charlatan.

(14) Bilingue :

AHURI adj. et n.m. AHURI, adj. et n.f. AHURIE: 傻眼, 发呆

(15) Semi-bilingue :

BRIN n.m. UN BRIN: 1. tige fine, jeune pousse (d'une plante) qui sort de terre. Des pâquerettes poussent au milieu des brins d'herbe. Le 1er mai, on offre un brin de muguet. 莛 2. Petite quantité. Il n'y a pas un brin de vent aujourd'hui. Si tu avais un brin de bon sens, tu leur téléphonerais pour t'excuser. 一点点

Les entrées monolingues (français-français) de ce dictionnaire virtuel ont été tirées de la même source adressée aux apprenants que celle du test A, soit *Le Dictionnaire du Français : Référence et Apprentissage (1999)*. De même, les entrées bilingues (français-chinois) ont été également prises des mêmes dictionnaires en ligne utilisés dans le dictionnaire virtuel du test A, soit *Chine-nouvelle* et *ChineseDic*. Quant aux entrées semi-bilingues, elles étaient, bien entendu, créées à partir d'une combinaison des deux autres types d'entrées, monolingues pour apprenants et bilingues. Ici encore, tous les équivalents chinois des mots cibles ont été validés par un expert de traduction dont la langue maternelle est le chinois.

3.3 Déroutement de la collecte des données

Vers le début de la session d'hiver 2009, nous avons présenté les objectifs de notre recherche à la directrice du programme de français pour non-francophones de l'École de langue, qui nous a autorisée à réaliser notre expérimentation auprès des étudiants chinois inscrits à ce programme, soit aux cours suivants : LAN3601 et LAN3602 classés dans le niveau Avancé I, et LAN3655 classé dans le niveau Avancé II. Nous avons ensuite montré nos instruments de mesure aux professeures de ces cours, et elles ont approuvé leur pertinence par rapport au niveau de leurs étudiants. De plus, elles nous ont aidée à déterminer la durée nécessaire pour l'accomplissement de chacun de nos tests par leurs étudiants.

Toutefois, puisque ces cours venaient de commencer et leur programme était trop chargé, nous étions requise d'attendre jusqu'à la mi-session pour administrer nos tests. Ajoutons à cela que l'administration des tests a été également interrompue par la grève qui a duré environ un mois et demi. Tout cela a causé une contrainte de temps qui a fortement perturbé le cours de la passation de ces tests et qui a aussi influencé, par conséquent, nos instruments de mesure, y compris le nombre de mots testés. En effet, les tests devraient être courts de façon que chacun d'eux ne dépasse pas plus de trente minutes, et ce, afin de ne pas perturber le programme des cours.

Nous avons ainsi apporté quelques changements à nos instruments de mesure. Nous aurions voulu, en fait, tester la différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires non seulement lors d'une tâche de compréhension, mais aussi lors d'une tâche de production, et ce, en demandant aux participants d'écrire une phrase complète pour chacun des mots cibles du test B. De plus, nous aurions eu l'intention de reproduire un test différé en utilisant les mêmes mots cibles du test B après un intervalle de deux semaines, et ce, afin de vérifier l'apprentissage et la rétention de ces mots à long terme. Cependant, tout cela a été éliminé de notre projet par manque

de temps. En outre, pour les mêmes raisons, nous avons également limité le nombre de mots testés.

L'administration de la collecte des données a été réalisée durant deux phases, soit deux périodes pour chaque niveau, ce qui a donné quatre rencontres avec les participants. La première phase a consisté en deux instruments de mesure : le questionnaire qui a examiné les préférences et les habitudes préalables des participants à propos des dictionnaires, et puis la liste de mots dont le but est de sélectionner les mots inconnus pour qu'ils soient utilisés, dans la deuxième phase, en tant que mots cibles pour les tests A (observation de comportement lors d'une consultation) et B (efficacité entre les trois types de dictionnaires). Quant à la deuxième phase, elle a consisté en deux tests (A et B).

D'ailleurs, il y a eu un certain intervalle qui a séparé les deux phases. Cet intervalle a été fondamental pour pouvoir passer à la deuxième phase, celle des tests A et B : pendant ce temps, nous avons en fait compilé les données de la liste de mots et choisi ceux qui sont inconnus par les participants afin de les utiliser en tant que mots cibles dans les tests A et B (la correction de cette liste est expliquée en détail dans la section 4.2). De plus, puisque le programme dans lequel nos participants ont été inscrits est à temps partiel, il nous a été difficile de les rencontrer dans la même semaine, c'est-à-dire, d'organiser les deux phases dans la même semaine. Nous avons donc estimé qu'un intervalle de deux ou trois semaines serait plus faisable tout en tenant compte de ne pas excéder ce temps pour ne pas laisser la chance aux participants de prendre connaissance des mots qu'ils ont déjà choisis comme inconnus pour eux, faute de quoi les données de la liste ne seraient plus valables pour les tests A et B.

Il faut mentionner aussi que les entrées des dictionnaires virtuels et les questions à choix multiple avaient été déjà construites et préparées pour tous les mots de la liste

avant même le déroulement de notre expérience, ce qui nous a facilité la préparation des ces deux tests pour la deuxième phase.

La première phase avec les étudiants chinois a eu lieu vers la moitié de la session d'hiver 2009. Lors de ces rencontres, nous leur avons donné une idée sur les objectifs de notre recherche, et ce, de façon très générale et sans entrer trop dans les détails pour ne pas perdre la spontanéité de leurs réponses. Nous leur avons ensuite expliqué le déroulement de notre étude, y compris le formulaire de consentement, les tâches à compléter ainsi que leur durée.

La majorité des étudiants chinois ont accepté de s'engager avec nous et ont signé le formulaire de consentement (appendice A). Ainsi, dans cette première phase, nous avons eu 16 participants chinois de niveau avancé I et 12 de niveau avancé II. Après avoir expliqué aux participants les consignes, nous leur avons distribué le questionnaire et la liste de mots tout en insistant sur l'importance d'y répondre sincèrement. Les participants disposaient d'une trentaine de minutes pour compléter ces deux tâches, soit 10 minutes pour le questionnaire et 20 minutes pour la liste de mots.

Quant à la deuxième phase, elle a eu lieu vers la fin de la session d'hiver 2009. Contrairement à la première phase, la deuxième phase a subi une perte significative dans le nombre de participants, surtout dans le groupe du niveau avancé I: en effet, seulement sept participants chinois de niveau avancé I et dix de niveau avancé II ont assisté à cette phase. Après avoir expliqué les consignes des tests A et B, les participants étaient priés d'y répondre de manière consécutive et de façon que cela ne dépasse pas 50 minutes, soit 20 minutes pour le test A et 30 minutes pour le test B.

Signalons ici que, au cours de l'administration du test A dont les entrées du dictionnaire virtuel sont fautives, certains participants se sont aperçus de la contradiction de sens entre les deux parties de l'entrée. Cette contradiction leur a été

justifiée par le fait que le mot cible peut posséder plusieurs sens et que chaque partie de l'entrée en exprime un (Laufer et Kimmel, 1997).

Dans le chapitre suivant, nous décrivons notre procédure de collecte et de traitement des données.

CHAPITRE IV

COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans ce chapitre, nous décrivons la procédure avec laquelle nous avons cueilli et compilé les données de nos instruments de mesure ainsi que le traitement de ces données à l'aide des tests statistiques.

Après la première phase de notre expérimentation, c'est-à-dire, après la passation du questionnaire et de la liste de mots, nous avons accordé un code à chaque participant qui les avait complétés ; ce code a indiqué son niveau, la première lettre de son prénom et la dernière lettre de son nom.

La première phase a été complétée par 28 participants (16 de niveau avancé I et 12 de niveau avancé II). Cependant, comme certains d'entre eux n'ont pas complété la deuxième, celle des tests A et B, notre étude a finalement porté sur 17 participants (7 de niveau avancé I et 10 de niveau avancé II). C'est pourquoi, les données des étudiants qui n'ont pas passé à la deuxième phase ont été éliminées du questionnaire, mais conservées dans la liste de mots, laquelle avait été compilée avant

l'administration des tests A et B. Notons aussi que les données des instruments de mesure ont été compilées par la chercheuse à l'aide du logiciel Excel.

4.1 Questionnaire

En ce qui concerne le questionnaire, les données ont été compilées de façon à nous permettre de savoir combien de participants ont sélectionné un tel ou tel choix; chaque fois qu'un choix a été sélectionné, nous lui avons attribué un point, et ce, pour les huit premières questions. Nous avons ensuite calculé le pourcentage des étudiants dans chaque choix sélectionné pour chaque niveau à part, puis pour l'ensemble des participants. Par ailleurs, en ce qui concerne les questions qui donnent aux participants la possibilité d'expliquer leur choix ou d'en indiquer d'autres, nous les avons compilées de façon descriptive tout en rassemblant les réponses et résumant leurs points principaux. Ces moyens nous ont donc permis de nous former une idée générale sur les préférences et les habitudes des participants.

Quant à la dernière question (no.9), celle qui a demandé aux participants de cocher ce qu'ils préfèrent trouver dans une entrée de dictionnaire, elle a été compilée différemment, car les étudiants devaient y indiquer leurs choix par ordre de préférence. C'est pourquoi, à l'aide du logiciel Excel, nous avons d'abord marqué, pour chaque étudiant, le rang de chacun de ses choix, puis nous avons calculé combien de fois chaque rang a été accordé au choix ainsi que la représentation en pourcentage, et ce, pour chaque niveau à part et pour l'ensemble des participants.

Ainsi, ce traitement nous a permis d'avoir une idée sur la proportion de chacun des choix suggérés dans chacun des rangs. Soulignons ici que, puisque nous avons huit choix, l'ordre de préférence était classé de (1), c'est-à-dire, le plus préféré, jusqu'à (8), le moins préféré. De plus, nous avons réorganisé les données de cette question (no.9) de façon qui montre les choix dominants dans chaque rang, et ce, pour chaque niveau et pour l'ensemble des participants.

4.2 Liste de mots

Pour ce qui est de la liste de mots, dont la fonction est de sélectionner des mots peu fréquents et inconnus par les participants pour les utiliser en tant que mots cibles dans les tests A et B, nous avons placé les données de chaque étudiant pour chaque mot dans un tableau Excel. Voici les points définis par les réponses suivantes :

0= je ne sais absolument pas ce que ce mot signifie

1 = je ne suis pas vraiment sûr de la signification de ce mot

2 = je crois que je sais ce que ce mot signifie

3= je sais absolument ce que ce mot signifie

Au cours de la compilation des données de cette liste, nous avons découvert que certains étudiants ont oublié de choisir l'une des réponses mentionnées ci-dessus pour un mot. Pour pallier cette situation, nous avons supposé que l'étudiant ne savait absolument pas ce que ce mot signifie ; nous avons donc mis (0). De plus, bien que la consigne de la liste ait demandé aux étudiants de nous procurer une explication en français ou en chinois pour le mot dont la réponse est (3), seulement deux d'entre eux l'ont fait. Cependant, la plupart de ces explications étaient incorrectes. C'est pourquoi, nous avons décidé de changer leur choix et mettre (1) au lieu de (3), supposant qu'ils n'étaient pas vraiment sûrs de la signification de ce mot. En effet, leur choix pour la réponse (3) avec une explication incorrecte du mot montre qu'ils avaient déjà vu le mot, mais qu'ils n'étaient pas tout à fait sûrs de sa signification.

Après la saisie des données, nous avons calculé la moyenne et l'écart-type des réponses pour chaque mot et pour l'ensemble des participants de la première phase (n=28), sans faire une distinction entre les deux niveaux, car nous voulions extraire des mots qui sont inconnus par tous les étudiants et non seulement par un niveau ou un autre. Nous avons par la suite établi pour les mots un triage ascendant selon deux critères à la fois, la moyenne et l'écart-type, ce qui nous a permis de distinguer, parmi

les mots qui ont obtenu la plus petite moyenne (<1), ceux ayant le moindre écart-type (<1) et de les considérer, par conséquent, comme items cibles pour les tests A et B (voir l'appendice F pour avoir plus de détails sur les mots choisis pour les tests A et B).

4.3 Test A (observation de comportement lors d'une consultation)

En ce qui concerne le test A, nous avons adopté la même méthode que Laufer et Kimmel (1997). Puisque l'objectif de ce test est d'examiner le comportement d'usage des apprenants vis-à-vis de trois types de dictionnaires, la compilation des données n'était pas basée sur la justesse du sens, mais sur le choix de l'étudiant. Le score de chaque item était donc basé sur l'orientation des réponses, c'est-à-dire, sur le choix de langue que ce soit français, chinois ou les deux à la fois. Comme nous l'avons expliqué dans la section (3.2.3), nous avons établi quatre choix de sens pour chaque mot cible : deux liés à la partie monolingue de l'entrée et deux à la partie bilingue de l'entrée ; dans chaque combinaison, l'un des sens est correct et l'autre est approximatif. Ainsi, quand le participant a choisi un ou deux choix liés à la partie bilingue de l'entrée (français-chinois), nous avons accordé au mot cible la note C (chinois), quand le participant a choisi un ou deux choix liés à la partie monolingue de l'entrée (français-français), nous avons mis la note F (français) et quand l'orientation des choix est pour les deux parties, monolingue et bilingue, à savoir pour les deux langues, la note est D (français et chinois). De cette manière, chaque étudiant a obtenu à la fin trois scores pour son test:

1. Le (F) score, c'est-à-dire, le nombre de mots cibles dont l'orientation des choix est liée à la partie monolingue, donc au français.
2. Le (C) score, c'est-à-dire, le nombre de mots cibles dont l'orientation des choix est liée à la partie bilingue, donc au chinois.
3. Le (D) score, c'est-à-dire, le nombre de mots cibles dont l'orientation des choix est liée aux deux parties, monolingue et bilingue, donc au français et au chinois à la fois.

De plus, après avoir compté ces trois scores pour chaque étudiant, nous avons calculé aussi leur pourcentage, et ce, afin de pouvoir mettre ces scores en ordre et repérer le comportement d'usage dominant pour chaque étudiant, en d'autres termes, identifier ce qu'il préfère utiliser, un dictionnaire monolingue, bilingue ou semi-bilingue.

Comme l'objectif de ce test est de vérifier si le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage vis-à-vis de ces trois types de dictionnaires, nous avons traité nos données de façon nous permettant de faire des comparaisons selon le niveau. Ainsi, nous avons d'abord calculé la moyenne et l'écart-type des pourcentages des scores, puis nous avons établi une comparaison globale de ces pourcentages à l'aide du test non paramétrique de Friedman ainsi qu'une comparaison deux-à-deux à l'aide du test non paramétrique de Wilcoxon, et ce, afin de vérifier s'il existe une différence significative entre les trois types de comportement d'usage pour chaque niveau.

4.4 Test B (efficacité entre les trois types de dictionnaires)

Contrairement au test A, la correction des réponses du test B était basée sur le côté sémantique, c'est-à-dire, sur la capacité de l'étudiant de trouver le bon sens du mot cible. Ainsi, pour la bonne réponse, nous avons accordé deux points au mot cible ; pour la réponse approximative, nous avons donné un seul point ; pour la réponse incorrecte, aucun point. Comme le test B est composé de trois sections dont chacune est consacrée à un type de dictionnaire (monolingue, bilingue et semi-bilingue), nous avons, par conséquent, accordé à chaque étudiant trois scores : score monolingue, score bilingue et score semi-bilingue. Le score maximal de chaque section était sur 16 (8x2), car chaque section avait huit mots.

L'objectif de ce test est d'examiner s'il existe une différence d'efficacité entre les trois types des dictionnaires et s'il y a une interaction significative entre le type de

dictionnaire utilisé, le niveau de compétence langagière de l'apprenant et sa capacité de trouver le sens correct des nouveaux mots. Pour répondre à ces questions, nous avons d'abord calculé la moyenne et l'écart-type des trois types de dictionnaire pour chaque niveau à part, puis pour l'ensemble des participants. Nous avons ensuite appliqué le test des rangs signés de Wilcoxon afin de comparer les scores pour l'ensemble des participants, puis nous avons utilisé le test exact de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants pour vérifier s'il y a une différence entre les niveaux Avancé I et II par rapport à la différence d'efficacité. Le modèle paramétrique d'ANOVA à mesures répétées a été également utilisé dans le but de vérifier s'il existe une interaction entre les niveaux des apprenants, le type du dictionnaire et leur capacité de trouver le sens correct des mots.

Étant donné que les tests A et B ont été construits à partir d'autres études, nous avons estimé qu'il est important de faire une anticipation à la lumière de leurs résultats. Comme il a été trouvé dans l'étude de Laufer et Kimmel (1997), nous prévoyons que la majorité des apprenants consulteraient une seule langue dans l'entrée plutôt que deux, ce qui veut dire qu'ils préféreraient soit un dictionnaire monolingue ou un dictionnaire bilingue, et non pas un dictionnaire semi-bilingue, mais ceci reste relatif au niveau de compétence langagière des apprenants et à leurs habitudes préalables (i.e. ceux ayant un niveau bas vont préférer une entrée de type bilingue). D'autre part, à la lumière de ce qui a été trouvé dans Laufer et Hadar (1997), nous prédisons une différence significative entre l'efficacité des trois types de dictionnaires pour trouver les sens corrects; pourtant, nous nous attendons aussi à ne pas trouver de différence significative entre les deux niveaux malgré la logique qui l'admet. Il est probable également que le dictionnaire semi-bilingue obtiendrait les meilleurs résultats en général puisqu'il rassemble les avantages des dictionnaires monolingue et bilingue à la fois.

Dans le chapitre suivant, nous exposerons les résultats du questionnaire, du test A et du test B, les analysant également dans le but de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présentation des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche sera l'objet de ce chapitre. Dans la section (5.1), nous commencerons par présenter les résultats du questionnaire sur les préférences et les habitudes préalables concernant des dictionnaires, y compris un sommaire sur les raisons mentionnées par nos participants chinois, pour lesquelles ils ont préféré tel ou tel type de dictionnaire. Nous présenterons ensuite, dans la section (5.2), les résultats du test A traitant le comportement d'usage des participants envers les différents types de dictionnaires ainsi que les résultats des tests statistiques que nous y avons appliqués. Quant aux résultats du test B qui a examiné la différence d'efficacité entre les dictionnaires monolingue, bilingue et semi-bilingue, ils seront présentés avec les résultats des tests statistiques que nous y avons appliqués dans la section (5.3).

5.1 Résultats obtenus pour le questionnaire

Rappelons que ce questionnaire a été fait dans le but d'avoir une idée sur les préférences et les habitudes préalables de nos participants en ce qui concerne les dictionnaires en général et les dictionnaires monolingues, bilingues et semi bilingues en particulier. Nous avons estimé que cette idée pourrait nous aider dans l'interprétation des résultats obtenus par les tests A et B, et ce, tout en faisant des

comparaisons entre ce que les participants pensent de ces dictionnaires et comment ils ont réagi lors d'une tâche de compréhension ou quand ils étaient mis devant différents types comme le dictionnaire monolingue ou bilingue. De plus, les raisons de leurs préférences seront utiles pour mettre en valeur ce que, eux, en tant qu'étudiants, pensent de leurs besoins, des avantages et des inconvénients d'un tel ou tel type de dictionnaire. Ceci pourra par la suite nous conduire à former une certaine idée sur le dictionnaire idéal pour les apprenants d'une langue seconde en général et pour les apprenants chinois de français langue seconde en particulier. Rappelons également que les conclusions tirées ne pourraient pas être généralisées à cause du nombre limité des participants.

Ce questionnaire comportait neuf questions, écrites en français, à choix multiples. Comme certaines questions contenaient des choix différents des autres, nous avons décidé de présenter les résultats de chacune d'elles dans un tableau à part.

Les trois premières questions étaient des questions basées sur les habitudes des participants concernant le dictionnaire en général. Les résultats de la troisième question, dans le tableau 5.1, montrent que le dictionnaire est un outil de référence assez important pour nos participants chinois ; le taux de l'utilisation du dictionnaire est considérablement haut dans les deux niveaux (avancé I et avancé II), et la fréquence quotidienne de son utilisation est encore un peu plus élevée chez ceux ayant le niveau avancé II. D'une part, la moitié du groupe avancé II utilise le dictionnaire chaque jour et 40 % l'utilise plusieurs fois par semaine ; seulement 10 % ont déclaré qu'ils le font rarement. D'autre part, plus de la moitié (57.24 %) des participants de niveau avancé I consultent le dictionnaire plusieurs fois par semaine ; quant aux autres, ils le font chaque jour. Ainsi, l'utilisation du dictionnaire, qu'elle soit chaque jour ou plusieurs fois par semaine, est presque omniprésente chez nos participants chinois en général dans le contexte de leurs activités reliées aux cours de français ; en fait, elle représente 94.12 % au total.

Tableau 5.1 - Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q3)

| (Q3) Combien de fois consultez-vous un dictionnaire? | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous les étudiants | |
|--|----------------|-------|------------------|-------|--------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Chaque jour | 3 | 42.86 | 5 | 50.00 | 8 | 47.06 |
| Plusieurs fois par semaine | 4 | 57.14 | 4 | 40.00 | 8 | 47.06 |
| Une fois par semaine | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 |
| Rarement | 0 | 0.00 | 1 | 10.00 | 1 | 5.88 |

D'après les résultats présentés dans le tableau 5.2 concernant la première question du dictionnaire, le besoin de consulter un dictionnaire est plus fréquent durant une activité de lecture que durant une activité de grammaire. En effet, la compréhension de lecture constitue le moteur qui pousse nos participants à utiliser un dictionnaire : la plupart d'entre eux (88.24 %) consulte le dictionnaire lors d'une activité de lecture, tandis que 23,53 % d'entre eux le font lors d'une activité de grammaire. Même au niveau de groupes, la compréhension de textes (la lecture) représente le besoin le plus dominant : tous les participants de niveau avancé I ont sélectionné le choix « Durant une activité de lecture », et seulement un parmi eux a choisi les deux options à la fois (la lecture et la grammaire), ce qui a représenté 14.29 %. Le même cas s'est produit avec ceux ayant un niveau plus haut (avancé II), mais cette fois avec 80 % pour la lecture et 30 % pour la grammaire. Notons aussi que 20 % des étudiants de niveau avancé II ont suggéré d'autres circonstances pour l'utilisation du dictionnaire, soit durant une tâche de production ou une tâche de compréhension orale, ce qui montre que les plus habiles tendent à se servir du

dictionnaire durant des activités beaucoup plus diversifiées que celles des moins habiles .

Tableau 5.2 – Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q1)

| (Q1) Quand est-ce que vous vous sentez le besoin d'utiliser un dictionnaire? | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous les étudiants | |
|--|-------------------|--------|---------------------|-------|--------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Durant une activité de lecture | 7 | 100.00 | 8 | 80.00 | 15 | 88.24 |
| Durant une activité de grammaire | 1 | 14.29 | 3 | 30.00 | 4 | 23.53 |
| Autres: durant une activité d'écrit ou en regardant la télé | 0 | 0.00 | 2 | 20.00 | 2 | 11.76 |

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les participants consultent un dictionnaire, il s'est avéré, à partir de la deuxième question du questionnaire, que tous, qu'ils soient ceux de niveau Avancé I ou II, le font principalement pour comprendre la signification d'un mot inconnu (*voir* le tableau 5.3). Toutefois, nous avons trouvé que d'autres raisons occupent également une place relativement importante. En réalité, 70.59 % de nos participants se servent du dictionnaire dans le but d'avoir plus d'informations sur l'utilisation du mot recherché et 58.82 % d'entre eux le font pour vérifier son orthographe. Quant à la prononciation du mot, elle n'intéressait que 29.41 %. Ce qui est remarquable dans ces résultats, c'est que le taux des participants du groupe Avancé II, ayant déclaré avoir consulté le dictionnaire afin de trouver plus d'informations sur l'usage du mot ou de vérifier comment il s'écrit, est beaucoup plus haut que celui des participants du groupe moins avancé (57.14 % pour Avancé I

contre 80 % pour Avancé II en ce qui est des informations supplémentaires et 42.86 % pour Avancé I contre 58.82 % pour Avancé II en ce qui est de l'orthographe).

Tableau 5.3 - Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q2)

| (Q2) Pourquoi utilisez-vous un dictionnaire? | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous les étudiants | |
|---|-------------------|--------|---------------------|--------|--------------------|--------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Comprendre la signification d'un mot inconnu | 7 | 100.00 | 10 | 100.00 | 17 | 100.00 |
| Vérifier comment ce mot s'écrit | 3 | 42.86 | 7 | 70.00 | 10 | 58.82 |
| Vérifier comment ce mot se prononce | 1 | 14.29 | 4 | 40.00 | 5 | 29.41 |
| Avoir plus d'informations sur l'utilisation de ce mot | 4 | 57.14 | 8 | 80.00 | 12 | 70.59 |
| Autres raisons: traduction, synonymes | 0 | 0.00 | 1 | 10.00 | 1 | 5.88 |

Les autres questions du questionnaire examinaient les préférences des participants pour deux différents types de dictionnaire : le monolingue et le bilingue. Rappelons qu'il s'agit d'un monolingue exclusivement français-français et d'un bilingue exclusivement français-chinois. De plus, le dictionnaire semi-bilingue n'était pas établi parmi les choix proposés aux participants parce que, à notre connaissance, ce type n'est pas encore populaire en français-français-chinois et il n'existe pas non plus dans le marché. Nous avons donc laissé les participants marquer les deux choix à la fois afin d'exprimer leur préférence pour les deux types. Ainsi, le choix du type semi-bilingue a été établi par l'implication du monolingue et du bilingue ensemble.

Les résultats de la compilation de la quatrième question, présentés dans le tableau 5.4, ont démontré que, durant leurs activités en classe, 70.59 % des participants préfèrent utiliser le dictionnaire bilingue et 23.53 % préfèrent le monolingue, à noter que seulement un étudiant de niveau avancé II a préféré les deux dictionnaires à la fois. Ainsi, le taux de ceux qui ont choisi le dictionnaire bilingue est beaucoup plus élevé que ceux ayant choisi le monolingue, et ce, même au niveau des groupes. Pourtant, en prenant ceux qui ont préféré le dictionnaire bilingue et en faisant une comparaison entre les deux niveaux, nous avons remarqué que le taux des participants moins habiles est un peu plus haut que celui des participants plus avancés (85.71 % pour Avancé I et 60 % pour Avancé II). De plus, en prenant ceux qui ont préféré le dictionnaire monolingue et en faisant une comparaison entre les deux niveaux, nous avons découvert que le taux des participants plus habiles est plus élevé que celui des participants moins habiles (30 % pour Avancé II et 14.29 % pour Avancé I).

Tableau 5.4 - Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q4)

| (Q4) Quel type de dictionnaires préférez-vous utiliser durant vos activités <u>en classe</u> ? | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous les étudiants | |
|--|-------------------|-------|---------------------|-------|--------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Dictionnaire monolingue | 1 | 14.29 | 3 | 30.00 | 4 | 23.53 |
| Dictionnaire bilingue | 6 | 85.71 | 6 | 60.00 | 12 | 70.59 |
| Monolingue et bilingue à la fois | 0 | 0.00 | 1 | 10.00 | 1 | 5.88 |

Les arguments donnés par les étudiants de niveau Avancé I afin de défendre leur préférence pour le dictionnaire bilingue étaient semblables à ceux donnés par les étudiants de niveau Avancé II.

Ceux qui ont préféré l'utilisation du dictionnaire bilingue en classe ont insisté sur le fait que ce type de dictionnaire est plus rapide pour trouver la signification du mot recherché, plus facile à comprendre, et plus clair et précis que le monolingue. Selon eux, ce type leur permet de comprendre le sens du mot et éviter la confusion entre les différents sens fournis par le dictionnaire monolingue. Ils expliquent que les définitions de ce dernier sont souvent difficiles à comprendre malgré leur niveau avancé, et ce, car ces définitions contiennent beaucoup de mots qui leur sont inconnus.

Quant à ceux qui ont préféré le dictionnaire monolingue, ils estiment que celui-ci est plus utile durant leurs activités en classe. Selon eux, ce type leur permet d'améliorer leur français et utiliser les mots correctement. De plus, contrairement au dictionnaire bilingue qui présente parfois des sens qui ne sont pas tout à fait corrects, ils ont expliqué que le dictionnaire monolingue est plus clair car il contient beaucoup plus d'explications sur la signification et l'utilisation du mot. Un des participants de niveau Avancé I a signalé que ce type est son premier choix, mais il consulte également le bilingue quand il ne comprend pas la signification donnée dans le dictionnaire monolingue.

Nous pouvons donc dire que, durant les activités en classe, la préférence pour le dictionnaire bilingue est assez présente chez nos participants, surtout chez ceux qui ont un niveau moins avancé. Cependant, malgré leur petit pourcentage, nous ne pouvons pas nier que certains d'eux ont préféré le dictionnaire monolingue. De plus, il semble que l'utilisation du dictionnaire semi-bilingue, soit du dictionnaire monolingue et bilingue à la fois, n'est pas vraiment populaire. Rappelons que le choix du type semi-bilingue est inféré par l'implication du monolingue et du bilingue ensemble.

Les résultats de la cinquième question, présentés dans le tableau 5.5, montrent que la préférence pour le dictionnaire bilingue est dominante chez tous les participants de niveau moins avancé (Avancé I) durant leurs activités chez eux.

personne d'entre eux n'a préféré le dictionnaire monolingue, ni les deux types à la fois. Quant au taux des participants de niveau plus avancé (Avancé II) ayant choisi le bilingue, il n'est pas assez haut (30 %). Cependant, 60 % d'entre eux l'ont choisi en conjonction avec le monolingue, ce qui veut dire que 60 % des participants de niveau Avancé II étaient pour le type semi-bilingue. Ainsi, nous pouvons dire que les participants de niveau Avancé II tendent à préférer le dictionnaire semi-bilingue. Signalons aussi que le dictionnaire monolingue n'était pas présent dans les choix des participants, sauf chez ceux ayant le niveau plus avancé, mais avec un taux assez bas (10 %).

Tableau 5.5 - Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q5)

| (Q5) Quel type de dictionnaires préférez-vous utiliser durant vos activités <u>chez vous</u>? | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous les étudiants | |
|--|---------------------------|----------|-----------------------------|----------|-------------------------------|----------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Dictionnaire monolingue | 0 | 0.00 | 1 | 10.00 | 1 | 5.88 |
| Dictionnaire bilingue | 7 | 100.00 | 3 | 30.00 | 10 | 58.82 |
| Monolingue et bilingue à la fois | 0 | 0.00 | 6 | 60.00 | 6 | 35.29 |

Les arguments donnés par les étudiants ayant préféré le dictionnaire bilingue chez eux sont les mêmes que ceux de la question précédente (Q4) : le bilingue est plus clair, plus rapide et plus facile que le monolingue dont les définitions sont difficiles à comprendre. Le seul participant (niveau Avancé II) qui a préféré le monolingue a seulement expliqué qu'il est plus clair.

Quant aux explications données en faveur de l'utilisation des deux types à la fois, nous les résumons comme suit : les deux niveaux ont confirmé que c'est plus pratique d'utiliser les deux en même temps quand ils sont chez eux puisqu'ils ont plus temps pour le faire. Ils ont indiqué qu'ils préfèrent utiliser d'abord le dictionnaire bilingue, et par la suite, consulter le dictionnaire monolingue, et ce, afin de confirmer la signification ou en trouver une qui est plus précise, et savoir comment se servir du mot et l'utiliser correctement. Le même participant (Avancé I) a signalé le même argument donné dans la question (Q4) : le monolingue est son premier choix, mais il consulte également le bilingue quand il ne comprend pas la signification de certains mots qui se trouvent dans les définitions données par le dictionnaire monolingue.

Malgré la simplicité de cette opinion, l'étudiant ici a bien exprimé le manque ou le besoin qu'il ressent. Toutefois, il semble que ce manque ne vient pas seulement de la faiblesse de l'étudiant lui-même, mais aussi de la complexité des définitions fournies par le dictionnaire monolingue. Notons que ceci peut être applicable non seulement au dictionnaire monolingue pour locuteurs natifs, mais aussi à celui pour apprenants. Afin de démontrer ceci, nous avons traité les définitions de notre dictionnaire virtuel à l'aide du logiciel Vocabprofil v 2.5, à noter que ces définitions ont été tirées du *Dictionnaire du Français : Référence et Apprentissage* (CLE & Le Robert, 1999), un dictionnaire monolingue pour apprenants (français-français). Comme il est montré dans la figure 5.1, ce traitement nous révèle que seulement 77.39 % des mots utilisés sont des mots appartenant à la zone K1 (les mille premiers mots les plus utilisés de la langue), 8.40 % des ces mots appartiennent la zone K2 (le deuxième millier de mots) et 10.34 % des mots utilisés sont des mots hors liste «*off-list*», donc des mots avec une fréquence très basse, ce qui veut dire que ces derniers sont très peu familiers pour les étudiants, voire inconnus. Dans une étude menée par Ovtcharov, Cobb et Halter (2006) auprès d'anglophones adultes apprenants du français L2 et fonctionnaires du gouvernement fédéral canadien, il s'est avéré que la limite qui sépare le succès de l'échec de ces apprenants dans un test oral (entrevue)

est la zone K2 étant considérée comme un essentiel obstacle lexical. Donc, si nous comparons ceci aux proportions issues du logiciel Vocabprofil, nous pouvons conclure que le lexique dans nos entrées virtuelles, qui a seulement 77% de mots dans la zone K1, est assez difficile pour nos participants.

| | <u>Families</u> | <u>Types</u> | <u>Tokens</u> | <u>Percent</u> |
|--------------------------|-----------------|--------------|---------------|----------------|
| K1 Words (1 to 1000): | 148 | 176 | 599 | 77.39% |
| Function: | --- | --- | (420) | (54.26%) |
| Content | --- | --- | (179) | (23.13%) |
| K2 Words (1001 to 2000): | 55 | 59 | 65 | 8.40% |
| 3K Words (2001 to 3000): | 22 | 22 | 30 | 3.88% |
| Off-List Words: | <u>?</u> | <u>73</u> | <u>80</u> | <u>10.34%</u> |
| | 225+? | 330 | 774 | 100% |

Figure 5.1 - Résultat du traitement des entrées virtuelles via Vocabprofil v 2.5

Cette explication de l'idée précédente est importante pour que nous puissions mieux comprendre la tendance de certains étudiants vers le dictionnaire semi-bilingue.

Ainsi, si nous analysons les préférences de nos participants, durant leurs activités chez eux, comme un tout, nous pouvons donc dire que c'est le dictionnaire bilingue qui est le plus préféré, puis le semi-bilingue et enfin le monolingue, le moins préféré. Cependant, au niveau des groupes, seul le bilingue est le dictionnaire préféré chez les participants moins avancés. Quant aux participants plus avancés, ils tendent à préférer les deux types en même temps, donc le dictionnaire semi-bilingue.

Dans le tableau 5.6, nous avons fait une comparaison selon le niveau afin de récapituler les résultats des deux dernières questions (Q4 et Q5), et ce, tout en mettant en ordre les types de dictionnaires du plus préféré au moins préféré.

Tableau 5.6 – Comparaison entre Q4 et Q5 selon le niveau

EN CLASSE

Avancé I: Bilingue > Monolingue

Avancé II: Bilingue > Monolingue > Semi-bilingue

Tous: Bilingue > Monolingue > Semi-bilingue

CHEZ EUX

Avancé I: Bilingue

Avancé II: Semi-bilingue > Bilingue > Monolingue

Tous: Bilingue > Semi-bilingue > Monolingue

Nous remarquons donc, d'après le tableau 5.6, que le dictionnaire bilingue est le dictionnaire le plus préféré en classe chez tous les participants, soit de niveau avancé I ou Avancé II, et ce, parce qu'ils le trouvent plus facile et plus rapide. Durant leurs activités chez eux, ceci reste vrai pour les étudiants moins avancés (Avancé I), mais non pas pour ceux de niveau plus avancé (Avancé II). En effet, ces derniers ont préféré utiliser les deux en même temps, donc le dictionnaire semi-bilingue, et ce, parce qu'ils se sentent plus à l'aise quand ils vérifient le sens donné par le dictionnaire bilingue dans le monolingue, et parce qu'ils ont beaucoup plus de temps pour le faire.

Dans la même lignée d'idées et d'après les résultats présentés dans les tableaux 5.7 et 5.8, il s'est avéré que la moyenne du nombre des dictionnaires bilingues utilisés par nos participants depuis le début de leur apprentissage est également plus grande

que celle des dictionnaires monolingues (1.65 pour le bilingue, 1.35 pour le monolingue). Ceci est aussi valide au niveau des groupes. De plus, la moyenne des dictionnaires monolingues utilisés dans le niveau Avancé II est plus élevée que celle du niveau Avancé I (1.50 pour Avancé II, 1.14 pour Avancé I). Cependant, ce qui est intéressant, c'est que la moyenne du dictionnaire bilingue dans le niveau plus avancé est plus grande que celle du niveau moins avancé (1.80 pour Avancé II, 1.43 pour Avancé I). Cela prouve qu'au fur et à mesure que nos participants avancent dans leur apprentissage de français, ils utilisent plus de dictionnaires, soit monolingue soit bilingue.

Tableau 5.7 - Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q7&Q8)

| | Avancé I % | | Avancé II % | | Tous % | |
|------------|------------|-------|-------------|-------|--------|-------|
| | Q7 M | Q8 B | Q7 M | Q8 B | Q7 M | Q8 B |
| Un | 85.71 | 57.14 | 60.00 | 40.00 | 70.59 | 47.06 |
| Deux | 14.29 | 42.86 | 30.00 | 50.00 | 23.53 | 47.06 |
| Trois | 0.00 | 0.00 | 10.00 | 0.00 | 5.88 | 0.00 |
| Trois et + | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 10.00 | 0.00 | 5.88 |

Légende

Q7 M : Combien de dictionnaires *monolingues* avez-vous utilisé depuis le début de votre apprentissage de français?

Q8 B : Combien de dictionnaires *bilingues* avez-vous utilisé depuis le début de votre apprentissage de français?

Tableau 5.8 – Moyenne des dictionnaires utilisés selon le niveau (Q7&Q8)

| | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous (n=17) | |
|-------------------|----------------|---------|------------------|---------|-------------|---------|
| | N dic | Moyenne | N dic | Moyenne | N dic | Moyenne |
| Monolingue | 8 | 1.14 | 15 | 1.50 | 23 | 1.35 |
| Bilingue | 10 | 1.43 | 18 | 1.80 | 28 | 1.65 |

Légende

N dic : le nombre des dictionnaires utilisés

Ainsi, nous pouvons déduire, d'après les résultats des questions précédentes et malgré le nombre limité de nos participants, que l'utilisation du dictionnaire bilingue est assez présente et populaire chez eux, soit Avancé I ou Avancé II. Toutefois, ils sont également conscients de l'utilité du dictionnaire monolingue malgré sa difficulté. La difficulté de ce dictionnaire ne permet pas aux moins habiles d'en tirer profit et donne l'avantage de son utilisation aux plus habiles.

Passons maintenant à ce que les étudiants pensent de l'utilité du dictionnaire monolingue et bilingue. Les résultats de la sixième question, dans le tableau 5.9, nous montrent que 47.06 % de nos participants pensent que le dictionnaire bilingue est le plus utile pour leur apprentissage, mais la différence entre le bilingue et le monolingue n'est pas assez grande (41.18 % pour le monolingue). Les résultats du niveau Avancé I montrent qu'un peu plus de la moitié des participants (57.14 %) considèrent le dictionnaire bilingue comme le plus utile, et seulement 28.57 % d'entre eux sont pour le monolingue. Par contre, la moitié des participants de niveau Avancé II estiment que le dictionnaire monolingue est le plus utile pour eux. Ce qui est remarquable dans ce niveau, c'est qu'il n'y a pas vraiment une grande différence entre ceux qui sont pour le monolingue (50 %) et ceux qui sont pour le bilingue (40 %). Quant à ceux qui pensent que les deux à la fois sont utiles pour leur

apprentissage, ils ne constituent pas un grand pourcentage (14.29 % pour Avancé I, 10 % pour Avancé II).

Soulignons ici que ce petit taux de choix pour le dictionnaire semi-bilingue peut être dû au fait que ce choix qui implique les deux types à la fois représente aux yeux des étudiants l'obligation de creuser à travers deux volumes, alors que, dans le dictionnaire semi-bilingue, ils obtiennent ce bénéfice en un seul volume. En d'autres termes, il semble que les participants ne sont pas au courant de cette option « semi-bilingue » qui est plus confortable pour eux.

Tableau 5.9 - Pourcentage des choix sélectionnés par les participants (Q6)

| (Q6) Lequel de ces deux types pensez-vous qu'il est le plus utile pour votre apprentissage de vocabulaire? | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Tous les étudiants | |
|--|-------------------|-------|---------------------|-------|--------------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Dictionnaire monolingue | 2 | 28.57 | 5 | 50.00 | 7 | 41.18 |
| Dictionnaire bilingue | 4 | 57.14 | 4 | 40.00 | 8 | 47.06 |
| Monolingue et bilingue à la fois | 1 | 14.29 | 1 | 10.00 | 2 | 11.76 |

Ici encore, les arguments des étudiants ressemblaient à ceux des questions précédentes (Q4 et Q5). Ils ont insisté sur le fait que le dictionnaire bilingue est plus clair, plus facile à comprendre, plus effectif et plus rapide que le monolingue. Quant à ceux qui sont pour le monolingue, ils le considèrent plus utile pour leur apprentissage de français car il ne leur offre pas seulement plus d'informations sur les différents sens du mot, mais aussi sur l'utilisation de ce mot dont ils ont besoin pour des activités de production écrite par exemple. Les seuls deux participants qui favorisaient l'utilité des deux types (monolingue et bilingue) à la fois ont indiqué

qu'il est mieux d'utiliser le bilingue aux niveaux débutants et le monolingue aux niveaux intermédiaires et avancés, et ce, car les définitions dans le dictionnaire monolingue sont parfois difficiles à comprendre.

Tableau 5.10 – L'utilité des trois types de dictionnaire selon le niveau

UTILITÉ

Avancé I: Bilingue > Monolingue > Semi-bilingue

Avancé II : Monolingue > Bilingue > Semi-bilingue

Tous : Bilingue > Monolingue > Semi-bilingue

Ainsi, les résultats de la question Q6 montrent que même si une grande partie des participants étaient en faveur du dictionnaire bilingue comme étant utile pour l'apprentissage, nous ne pouvons pas nier que le dictionnaire monolingue a été également approuvé par beaucoup de participants. Cependant, nous avons remarqué que le niveau moins avancé tend à favoriser le bilingue à cause de sa facilité et rapidité, et le niveau plus avancé favorise plutôt le monolingue à cause des informations qu'il contient et dont ils ont besoin pour de différents usages comme la production écrite. Ceux qui ont choisi les deux types à la fois étaient très peu nombreux (*voir* tableau 5.10). Mais, leur remarque en fait a bien reflété leur besoin : le dictionnaire bilingue pour les moins compétents en langue et le monolingue pour les plus compétents. Selon eux, ceci est plus utile et convenable pour leur apprentissage.

La dernière question (Q9) du questionnaire a été construite afin de savoir ce que les participants préfèrent trouver comme informations dans un dictionnaire. Ils ont donc mis les choix que nous avons proposés en ordre de préférence. Dans les tableaux

suivants (5.11, 5.12, 5.13), nous avons montré les choix les plus dominants dans chacun des rangs.

Comme il est montré dans le tableau 5.11, nous remarquons que le choix dominé dans le premier rang est la traduction du mot en chinois, et ce, pour tous les étudiants en général. L'explication du mot en français, les informations grammaticales et les exemples viennent en deuxième rang.

Tableau 5.11 - Le pourcentage des choix dominants dans chaque rang (tous les étudiants)

| Rang | Choix de la question (Q9) | % |
|------|--|-------|
| 1 | Traduction du mot en chinois | 47.06 |
| 2 | Explication du mot en français | 17.65 |
| | Informations grammaticales | 17.65 |
| | Exemples | 17.65 |
| 3 | Explication du mot en français | 17.65 |
| | Explication en français et traduction en chinois | 17.65 |
| | Exemples | 17.65 |
| 4 | Synonymes | 23.53 |
| 5 | Explication du mot en français | 17.65 |
| 6 | Synonymes | 23.53 |
| 7 | Contraires | 23.53 |
| 8 | Transcription phonétique | 23.53 |

Si nous analysons les résultats de chaque niveau à part, nous distinguons, d'après les tableaux 5.12 et 5.13, que les deux niveaux (Avancé I et II) ont placé la traduction en chinois dans le premier rang. Cependant, chez les participants plus avancés, le premier rang a été aussi occupé par l'explication en français avec un plus grand pourcentage (60 % pour le français, 40 % pour le chinois).

Tableau 5.12 – Le pourcentage des choix dominants dans chaque rang (Avancé I)

| Rang | Choix de la question (Q9) | % |
|------|--|-------|
| 1 | Traduction du mot en chinois | 57.14 |
| 2 | Explication du mot en français | 28.57 |
| | Explication en français et traduction en chinois | 28.57 |
| 3 | Explication du mot en français | 28.57 |
| | Explication en français et traduction en chinois | 28.57 |
| 4 | Exemples | 42.86 |
| 5 | Synonymes | 28.57 |
| | Explication du mot en français | 28.57 |
| 6 | Synonymes | 28.57 |
| | Contraires | 28.57 |
| | Transcription phonétique | 28.57 |
| 7 | Contraires | 28.57 |
| | Informations grammaticales | 28.57 |
| | Exemples | 28.57 |
| 8 | Contraires | 28.57 |
| | Transcription phonétique | 28.57 |
| | Informations grammaticales | 28.57 |

Tableau 5.13 – Le pourcentage des choix dominants dans chaque rang (Avancé II)

| Rang | Choix de la question (Q9) | % |
|------|--|-------|
| 1 | Explication du mot en français | 60.00 |
| | Traduction du mot en chinois | 40.00 |
| 2 | Transcription phonétique | 20.00 |
| | Informations grammaticales | 20.00 |
| 3 | Exemples | 20.00 |
| | Synonymes | 30.00 |
| 4 | Informations grammaticales | 30.00 |
| | Contraires | 20.00 |
| 5 | Synonymes | 20.00 |
| | Exemples | 30.00 |
| 6 | Explication en français et traduction en chinois | 20.00 |
| | Explication en français et traduction en chinois | 20.00 |
| 7 | Explication en français et traduction en chinois | 20.00 |
| | Transcription phonétique | 20.00 |

5.2 Résultats obtenus pour le test A (observation de comportement lors d'une consultation)

Comme il a été mentionné dans le chapitre III, l'objectif de ce test est d'observer le comportement d'usage de nos participants chinois lors de la consultation d'un mot inconnu, et ce, vis-à-vis des différents types d'entrées, voire des différents types de dictionnaires, à savoir : le dictionnaire monolingue pour apprenants (A), bilingue et semi-bilingue. Cependant, ce qui nous importe le plus dans cette observation, c'est de vérifier si ce comportement diffère selon le niveau de langue des apprenants. Ainsi, nous voulions, à l'aide de ce test, répondre à la question suivante :

- Est-ce que le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage envers ces trois types de dictionnaires?

Le tableau 5.14 présente la moyenne et l'écart-type des pourcentages de trois différents scores accordés aux étudiants. Ces trois scores sont basés sur la langue de

préférence des étudiants, en d'autres termes, sur l'orientation des réponses, c'est-à-dire, les réponses liées à la partie monolingue (Français), celles liées à la partie bilingue (Chinois) et celles liées à la partie semi-bilingue (Français et Chinois). Rappelons que les mots dans le dictionnaire virtuel étaient fournis d'une entrée semi-bilingue (monolingue + bilingue), c'est-à-dire d'une entrée qui contient à la fois une explication en français et une traduction en chinois.

Ainsi, le tableau 5.14 présente la distribution des différents comportements d'usage selon la langue de préférence : français, chinois ou les deux langues à la fois. Puisque nous avons un petit échantillon, nous avons décidé d'utiliser le test non paramétrique de Friedman afin de vérifier s'il existe une différence significative entre ces comportements, et ce, indépendamment pour chaque niveau.

Tableau 5.14 – La moyenne (écart type) des pourcentages de réponses selon la langue de préférence

| | Français % | Chinois % | Les deux % | <i>P</i> |
|------------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| Avancé I (n=7) | 51.8 (36.0) | 27.7 (15.7) | 20.5 (28.1) | 0.46 |
| Avancé II (n=10) | 20.6 (17.4) | 55.6 (22.1) | 23.8 (18.6) | 0.05 |

Les résultats, dans le tableau 5.14, montrent que, malgré la grande dispersion des réponses, les étudiants de niveau Avancé I tendent à consulter la partie française de l'entrée du dictionnaire virtuel plus que la partie chinoise, ce qui veut dire qu'ils préfèrent plutôt la partie monolingue que la partie bilingue. Quant à la consultation des deux langues à la fois, soit de la partie semi-bilingue, elle n'a pas été assez populaire. Toutefois, les résultats du test de Friedman montrent que la différence de consultation (comportement d'usage) entre ces trois types (français, chinois et les

deux à la fois) n'est pas significative, car il y a 46 % de chances que ces résultats soient probablement obtenus par hasard ($p > .05$). C'est pourquoi, nous ne pouvons pas considérer cette différence comme réelle.

En ce qui concerne les étudiants plus compétents en français (Avancé II), nous remarquons, d'après le tableau 5.14, que la partie la plus consultée est la partie chinoise, donc la partie bilingue. De plus, la moyenne de la partie semi-bilingue (les deux langues à la fois) est un peu plus élevée que la partie monolingue (français). Contrairement au niveau Avancé I, les résultats du test de Friedman montrent que, pour le niveau Avancé II, la différence de consultation entre les trois types est presque significative, car le niveau de probabilité que le résultat soit dû au hasard est presque égal à 5%. Cependant, nous ne pouvons pas trancher qu'elle est significative. C'est pourquoi, nous avons effectué des comparaisons deux-à-deux à l'aide du test des rangs signés de Wilcoxon (test non paramétrique).

Ainsi, comme il est montré dans le tableau 5.15, la différence entre la consultation de la partie française (monolingue) et la consultation de la partie chinoise (bilingue) est significative chez les participants de niveau Avancé II, car la valeur p du résultat représente seulement 3 % de chances d'être obtenu par hasard ($p < .05$). De même, la différence est également significative, dans le niveau Avancé II, entre la consultation de la partie chinoise (bilingue) et la consultation de la partie française et chinoise à la fois (semi-bilingue). Ici encore, seulement 2 % des résultats est dû au hasard ($p < .05$). Les deux cas prouvent que ces résultats observés démontrent une distinction réelle. Quant au reste des comparaisons, il s'est avéré que leurs différences ne sont pas significatives ($p > .05$).

Soulignons également que le symbole S indique la statistique du test des rangs signés de Wilcoxon. Sa valeur montre la différence entre les deux moyennes. Quant à son signe, il dépend uniquement de la valeur négative ou positive de la différence évaluée. Ainsi, comme il est montré dans le tableau 5.15, les plus grandes différences

entre les moyennes se trouvent dans les paires (Fr vs Ch) et (Ch vs Fr&Ch) du niveau Avancé II; c'est cette grande différence qui a conduit à la significativité dans ces paires, à savoir que la valeur négative de la différence des moyennes de la première paire montre seulement que la moyenne de la consultation de la partie française est plus petite que celle de la partie chinoise.

Tableau 5.15 – Comparaison deux-à-deux de la fréquence de consultation (test de Wilcoxon)

| | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | |
|-------------|----------------|------|------------------|-------|
| | S | P | S | P |
| Fr vs Ch | 6 | 0.38 | -21.5 | 0.03* |
| Fr vs Fr&Ch | 9 | 0.16 | -1 | 0.94 |
| Ch vs Fr&Ch | 3.5 | 0.53 | 21.5 | 0.02* |

Légende

Fr : français, Ch : chinois, Fr&Ch : français et chinois à la fois

* $p < 0.05$

De plus, nous avons utilisé, dans une deuxième analyse, un modèle paramétrique pour chaque niveau séparément (analyse de variance à un facteur ANOVA), et nous avons obtenu les mêmes résultats : pour le groupe Avancé I, il n'y a pas de différence globale ($F(2,12)=1.61$, $p = 0.24$), ni de différence dans les comparaisons deux-à-deux; pour le groupe Avancé II, nous avons obtenu une différence significative pour la comparaison globale ($F(2,18)=6.58$, $p = 0.01$), et des différences significatives entre chinois et français & chinois ($p = 0.02$), et entre français et chinois ($p = 0.01$).

Le tableau 5.16 représente le nombre de comportements d'usage avec dominance, c'est-à-dire, le nombre d'utilisation de chaque type de dictionnaire pour 50 % ou plus. Une comparaison, entre niveaux, de la proportion de comportements d'usage dominants a été effectuée séparément pour chaque type de dictionnaire, et ce, à l'aide du test exact de Fisher.

Les résultats dans le tableau 5.16 montrent que la consultation de la partie française du dictionnaire (partie monolingue) avec une proportion dominante a été plus élevée chez les participants de niveau Avancé I que chez ceux de niveau Avancé II. Cependant, le test exact de Fisher indique que la différence de comportement d'usage (de consultation) entre les deux niveaux n'est pas significative ($p > .05$). En effet, le niveau de probabilité représente 10 % de chances que le résultat soit obtenu au hasard. De même, en ce qui concerne la consultation de la partie française et chinois à la fois (partie semi-bilingue) entre les deux niveaux, nous n'avons pas trouvé de différence significative ($p > .05$): le niveau de probabilité montre que 54 % du résultat est dû au hasard. Ainsi, tout cela nous conduit à déduire que, chez nos participants, la tendance de consulter un dictionnaire monolingue ou semi-bilingue n'est pas reliée à leur niveau de compétence langagière.

Par contre, comme il est montré dans le tableau 5.16, nous avons trouvé une différence significative entre les deux niveaux en ce qui a trait à la consultation de la partie chinoise du dictionnaire virtuel (partie bilingue). En effet, les participants plus habiles utilisent le dictionnaire bilingue plus que les participants moins habiles ($p < .05$).

Tableau 5.16 – Proportion de comportements d'usage des parties de la définition virtuelle dominants

| Niveau | FRANÇAIS | CHINOIS | FR & CH |
|----------------------|----------|---------|---------|
| Avancé I (n=7) | 4 | 0 | 2 |
| Avancé II (n=10) | 1 | 8 | 1 |
| Test exact de Fisher | 0.10 | 0.002* | 0.54 |

* $p < 0.05$

5.3 Résultats obtenus pour le test B (efficacité entre les trois types de dictionnaires)

Comme il a été mentionné dans le chapitre III, l'objectif de ce test est d'examiner les différences d'efficacité entre les trois grands types de dictionnaires, voire le dictionnaire monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue, et ce, lors d'une courte tâche basée sur l'identification du sens correct du mot inconnu dans une phrase. En d'autres mots, nous voulions savoir lequel de ces types est le plus utile pour nos participants et si cette utilité diffère selon le niveau de langue. Ainsi, nous voulions répondre aux questions suivantes :

- Est-ce qu'il y a une différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenant, bilingue et semi-bilingue) concernant l'identification du sens correct des mots inconnus?
- Est-ce qu'il y a une interaction significative entre le niveau de compétence langagière de l'apprenant, sa capacité d'identifier le sens correct du mot et le type de dictionnaire utilisé ?

Au cours de la compilation des résultats, chacun de nos participants a obtenu trois différents scores : score monolingue, score bilingue et score semi-bilingue. Le tableau 5.17 représente la moyenne et l'écart type de ces scores pour les deux groupes réunis. Nous remarquons que le dictionnaire monolingue pour apprenants a obtenu la moyenne la moins élevée. Quant au dictionnaire bilingue, il a obtenu la moyenne la plus élevée.

Tableau 5.17 – Moyenne et écart type des scores d'efficacité en compréhension pour chaque type de dictionnaire

| | Avancé I et II (n=17) | |
|---------------|-----------------------|------------|
| | Moyenne | Écart type |
| Monolingue | 11.5 | 2.3 |
| Bilingue | 13.2 | 2.4 |
| Semi-bilingue | 12.8 | 2.2 |

Afin de vérifier si cette différence d'efficacité est vraiment significative, nous avons utilisé le test des rangs signés de Wilcoxon pour faire une comparaison deux-à-deux de l'efficacité de ces types pour les deux groupes réunis. Les résultats dans le tableau 5.18 montrent que la différence en compréhension entre le dictionnaire monolingue pour apprenants et le dictionnaire bilingue est significative, car le niveau de probabilité est moins de 5 % : seulement 0.2 % du résultat est probablement dû au hasard. De plus, il y a également une différence significative entre le dictionnaire monolingue pour apprenant et le dictionnaire semi-bilingue : la probabilité du hasard représente seulement 1% du résultat. Par contre, il n'y a pas de différence significative entre le dictionnaire bilingue et le dictionnaire semi-bilingue.

Regardons aussi la valeur S de la différence entre les moyennes de l'efficacité des types de dictionnaires dans le tableau 5.18 ; sa grande valeur dans les paires (Monolingue vs Bilingue et Monolingue vs Semi-bilingue) confirme la significativité que nous venons de trouver. Quant au signe négatif de la valeur S , il indique la valeur négative de la différence évaluée, ce qui veut dire que la moyenne de l'efficacité du dictionnaire monolingue pour apprenants est moins élevée que celle du dictionnaire bilingue et semi-bilingue.

Tableau 5.18 – Comparaison deux-à-deux de l'efficacité des types de dictionnaires

| | S | P |
|-----------------------------|----------|----------|
| Monolingue vs Bilingue | -46.5 | 0.002* |
| Monolingue vs Semi-bilingue | -34 | 0.01* |
| Bilingue vs Semi-bilingue | 10.5 | 0.61 |

* $p < 0.05$

Le tableau 5.19 représente la moyenne et l'écart type du score d'efficacité pour chaque dictionnaire selon le groupe. Nous remarquons que, dans le niveau Avancé I, le type bilingue a obtenu la plus grande moyenne, et le type monolingue pour apprenants a eu la plus petite moyenne. Dans le niveau Avancé II, c'est aussi le monolingue pour apprenants qui a obtenu la moyenne la moins élevée, mais c'est le dictionnaire semi-bilingue qui a atteint la moyenne la plus élevée.

Nous avons ensuite fait une comparaison entre les deux niveaux (Avancé I et Avancé II) pour chaque type de dictionnaire, et ce, à l'aide du test bilatéral exact pour deux échantillons de Wilcoxon (voir tableau 5.19). Il s'est avéré que la différence des moyennes entre ces deux niveaux n'est pas significative pour le type monolingue, ni pour le type bilingue. Cependant, elle l'est pour le type semi-bilingue ($p < .05$).

Tableau 5.19 - Moyenne et écart type du score d'efficacité pour chaque type selon le groupe

| | Avancé I (n=7) | | Avancé II (n=10) | | Différence | |
|------------|----------------|------------|------------------|------------|------------|-------------|
| | Moyenne | Écart type | Moyenne | Écart type | Moyenne | p -valeur |
| Monolingue | 10.9 | 3.2 | 12.0 | 1.3 | -1.1 | 0.32 |
| Bilingue | 12.7 | 2.8 | 13.6 | 2.1 | -0.9 | 0.47 |
| Semi | 11.4 | 2.7 | 13.8 | 0.9 | -2.4 | 0.02* |

* $p < 0.05$

Afin de vérifier si ces différences entre Avancé I et II par rapport à la différence d'efficacité sont significatives, nous avons utilisé le test exact de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants (c.-à-d., observe-t-on une différence entre avancé I et II par rapport à la différence d'efficacité des dictionnaires (1) monolingue et bilingue; (2) monolingue et semi-bilingue; (3) bilingue et semi-bilingue).

Ainsi, d'après les résultats dans le tableau 5.20, nous remarquons qu'il n'y a pas vraiment de différence significative entre les deux niveaux Avancé I et Avancé II par rapport à la différence d'efficacité des dictionnaires. Cependant, nous ne pouvons pas nier que la différence entre le type monolingue pour apprenants et le type semi-bilingue est presque significative ($p=0.07$), mais ceci ne peut pas être tranché.

Tableau 5.20 – Comparaison d'efficacité entre Avancé I et II pour deux échantillons indépendants

| | <i>S</i> | <i>P</i> |
|-----------------------------|----------|----------|
| Monolingue vs Bilingue | 59.5 | 0.74 |
| Monolingue vs Semi-bilingue | 81.5 | 0.07 |
| Bilingue vs Semi-bilingue | 75.5 | 0.23 |

Si nous utilisons le modèle paramétrique d'ANOVA à mesures répétées, nous obtenons les mêmes conclusions : comme il est montré dans le tableau 5.21, il n'y a pas d'interaction entre les groupes Avancé I et Avancé II, et l'efficacité des dictionnaires ($p=0.31$), mais il y a une significativité au niveau du score puisque le niveau de probabilité représente moins de 5 % ($p=0.01$). En effet, comme il est montré dans le tableau 5.22, il existe des différences significatives seulement entre monolingue et bilingue, et entre monolingue et semi-bilingue ($p<0.05$).

Tableau 5.21 – Différence d'efficacité et interaction entre groupe et efficacité selon ANOVA

| | F | P |
|-----------------|----------|----------|
| Score | 6.11 | 0.01* |
| Score vs Groupe | 1.23 | 0.31 |

* $p < 0.05$

Tableau 5.22 – Différence d'efficacité entre les types de dictionnaires selon ANOVA

| | F | P |
|-----------------------------|----------|----------|
| Monolingue vs Bilingue | 15.62 | 0.001* |
| Monolingue vs Semi-bilingue | 5.49 | 0.03* |
| Bilingue vs Semi-bilingue | 0.92 | 0.35 |

* $p < 0.05$

CHAPITRE VI

DISCUSSION

L'objectif spécifique de cette recherche était d'examiner les différences d'efficacité des trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue) auprès des apprenants universitaires chinois de français langue seconde. Plus précisément, nous voudrions voir lequel de ces types serait le plus utile lors d'une courte tâche où l'accent est mis sur l'identification du sens correct des mots. Cependant, l'efficacité de ces types peut dépendre relativement de certains facteurs tels que le niveau de compétence langagière des apprenants et leurs choix d'usage quand les trois types sont disponibles devant eux. De plus, le fait d'évoquer les habitudes préalables des apprenants face à l'utilisation du dictionnaire avait pour but de nous aider à justifier et à interpréter les résultats.

Dans cette partie-ci, nous discuterons les résultats qu'il est possible de tirer de l'analyse des données présentées au chapitre précédent, et ce, à partir de nos questions de recherche.

D'après leurs réponses au questionnaire, il semble que nos participants chinois considèrent le dictionnaire comme un outil de référence assez important : son utilisation est presque omniprésente dans le contexte de leurs activités aux cours de français, surtout celles qui sont reliées à la lecture, et ce, afin de comprendre la signification des mots inconnus, et par la suite, avoir plus d'informations sur leur utilisation. Ces conclusions sont, en fait, identiques à celles trouvées dans les études de Taylor (1988), Chi et Yeung (1998) et Chi (1998). Du point de vue des différents types de dictionnaires, nos participants semblent préférer le dictionnaire bilingue, surtout durant leurs activités en classe, car, selon eux, il est facile à comprendre et plus pratique que le monolingue. En même temps, ils sont conscients que le monolingue contient plus d'informations utiles (sémantiques ou grammaticales) que le bilingue, cependant ils favorisent son utilisation quand ils ont beaucoup plus de temps, comme c'est le cas chez eux.

6.1 Question 1 : Est-ce que le niveau de compétence langagière de l'apprenant affecte son choix et son comportement d'usage envers les trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue)?

Après avoir analysé les résultats du test A (observation de comportement lors d'une consultation d'un mot inconnu) dans le chapitre précédent, nous avons constaté, au premier regard, que le comportement d'usage des participants de niveau Avancé I envers les trois types de dictionnaires est différent de celui des participants de niveau Avancé II. En effet, il s'est avéré que le type le plus utilisé parmi les participants moins habiles est le type monolingue, tandis que le type le plus utilisé parmi les participants plus habiles est le type bilingue (*voir* tableau 5.14). Le tableau ci-dessous (6.1) nous donne une idée plus claire sur l'ordre des trois types selon la moyenne des pourcentages de leur consultation, et ce, pour chaque niveau à part.

Tableau 6.1 – Les comportements d’usage envers les trois types de dictionnaires mis en ordre selon les niveaux

| | | | | | | | |
|------------------|---|---|---------------------------|---|------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| <u>Avancé I</u> | Monolingue > Bilingue > Semi-bilingue | | | | | | |
| <u>Avancé II</u> | <table> <tr> <td rowspan="3" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td>Bilingue >* Semi-bilingue</td> <td rowspan="3" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="3">Bilingue >*Semi > Monolingue</td> </tr> <tr> <td>Bilingue >* Monolingue</td> </tr> <tr> <td>Semi-bilingue > Monolingue</td> </tr> </table> | { | Bilingue >* Semi-bilingue | } | Bilingue >*Semi > Monolingue | Bilingue >* Monolingue | Semi-bilingue > Monolingue |
| { | Bilingue >* Semi-bilingue | | } | | | Bilingue >*Semi > Monolingue | |
| | Bilingue >* Monolingue | | | | | | |
| | Semi-bilingue > Monolingue | | | | | | |

>*significativement plus utilisé

Pour ce qui est du niveau Avancé I, cette observation a été en fait différente de l’observation de Laufer et Kimmel (1997) qui ont conclu que, quel que soit le niveau, les étudiants préfèrent une entrée de type bilingue. Elle a été aussi différente des perceptions fournies par les étudiants dans notre questionnaire. En effet, la majorité des participants moins habiles ont dit qu’ils préfèrent utiliser le type bilingue qui est plus facile pour eux, et ce, durant leurs activités en classe ou chez eux. Mais, quand ils étaient mis devant une tâche de compréhension (le test A) et avec deux possibilités d’entrées (entrée monolingue et entrée bilingue) devant eux, 51 % parmi eux ont choisi de profiter des avantages du type monolingue.

Nous pouvons donc dire que cette divergence peut être due aux circonstances de cette consultation et au fait que les participants, reconnaissant déjà les bienfaits du dictionnaire monolingue (selon leurs réponses à notre questionnaire) et le trouvant tout prêt devant eux, voulaient faire leur possible pour répondre aux questions et en trouver la bonne réponse. Notons aussi que leur reconnaissance pour l’utilité du dictionnaire monolingue est probablement fondée sur leurs expériences personnelles ou peut-être sur les conseils de leurs enseignants.

De plus, ce qui est intéressant dans l'observation du test A, c'est que les moins avancés tendent à utiliser plutôt un seul type d'entrée, soit monolingue ou bilingue, que les deux en même temps. Ceci a été prouvé car le type semi-bilingue était le moins utilisé (*voir* tableau 6.1), et ce, malgré que la consultation des deux types en même temps ait été facile puisque les deux étaient disponibles juste devant eux. Toutefois, l'analyse plus approfondie des résultats du niveau Avancé I a montré que cette différence de comportement entre les trois types de dictionnaires n'était pas significative. Donc, nous pouvons déduire que cette différence est seulement apparente et elle ne nous permet pas de qualifier le comportement des participants de ce niveau (Avancé I) comme un comportement qui est principalement basé sur le dictionnaire monolingue, car il n'est pas réel, comme nous venons de l'expliquer dans le paragraphe précédent, il est probablement relatif aux circonstances qui entourent la tâche.

Si nous observons les participants plus avancés (Avancé II), nous remarquons que leur comportement d'usage ressemble à leurs perceptions énoncées dans le questionnaire. Comme il est montré dans le tableau 6.1, les participants de niveau Avancé II ont plutôt tendance à utiliser le dictionnaire bilingue (55.6 %). Ceci a été conforme avec ce qu'ils ont dit dans le questionnaire en ce qui concerne leurs activités en classe. De plus, ceci rejoint aussi la conclusion de Laufer et Kimmel (1997) qui a insisté sur le fait que les étudiants, quel que soit leur niveau, utilisent le type bilingue.

En réalité, contrairement au niveau moins avancé (Avancé I), la différence de comportements de consultation de nos participants plus avancés (Avancé II) envers les moyennes de trois types de dictionnaires s'est montrée significative. Une analyse plus détaillée a révélé que cette significativité existe seulement entre le dictionnaire monolingue et le dictionnaire bilingue, et entre le dictionnaire bilingue et le semi-bilingue, mais non pas entre le monolingue et le semi-bilingue. Donc, puisque la

moyenne de l'utilisation du type bilingue est plus élevée que celles du type semi-bilingue et monolingue, ceci nous conduit à conclure que nos participants plus avancés (Avancé II) utilisent plus fréquemment le dictionnaire bilingue que le semi-bilingue et le monolingue (*voir* tableau 6.1).

L'explication de cette tendance peut être supportée par les explications et les perceptions des étudiants eux-mêmes. Ils utilisent le dictionnaire monolingue, car il donne plus de détails (sémantiques et grammaticaux) sur le mot, lesquels sont utiles pour de différentes tâches comme la production écrite. Cependant, le dictionnaire bilingue est plus rapide et plus facile à comprendre, surtout quand ils sont en classe, car ils se trouvent souvent devant une contrainte de temps : par exemple, ce type peut être plus pratique si l'étudiant veut savoir rapidement le sens d'un mot sans cesser de suivre ce que l'enseignant explique.

Après avoir observé les comportements de consultation envers les trois types de dictionnaires pour chaque niveau à part, nous avons mené une analyse capable de nous dire si cette différence de comportements est due à la différence de niveau.

Les résultats de cette analyse viennent compléter les conclusions précédentes. En effet, la différence des moyennes montrent que le dictionnaire monolingue a été plus utilisé par les participants moins avancés que par ceux qui sont plus avancés, mais elle n'a pas été significative. De plus, en ce qui concerne l'utilisation du dictionnaire semi-bilingue, nous avons remarqué que, malgré que la moyenne des participants de niveau Avancé I ait été un peu moins élevée que celle du niveau Avancé II (20.5 % pour Avancé I vs 23.8 % pour Avancé II), il y a eu deux étudiants de niveau Avancé I contre un de niveau Avancé II qui l'ont utilisé avec une dominance de 50 % et plus. Toutefois, ici encore, il n'y a pas eu de différence significative entre les deux niveaux (*voir* tableau 6.2).

Tableau 6.2 – La différence des comportements d’usage entre les deux niveaux selon chaque type de dictionnaire

| | |
|----------------------|-----------------------|
| <u>Monolingue</u> | Avancé I > Avancé II |
| <u>Bilingue</u> | Avancé II >* Avancé I |
| <u>Semi-bilingue</u> | Avancé II > Avancé I |

>*significativement plus utilisé

Quant au dictionnaire bilingue, il a été utilisé plus fréquemment par les participants plus avancés que par ceux qui sont moins avancés. Contrairement aux autres types de dictionnaire, la différence entre leur moyenne a été significative (*voir* tableau 6.2).

Ainsi, pour répondre à notre première question de recherche, nous pouvons conclure que le niveau de compétence langagière de nos participants chinois n’a pas influencé leur comportement d’usage envers le type monolingue ou semi-bilingue. Par contre, il a affecté leur consultation du dictionnaire bilingue : le dictionnaire bilingue est significativement plus utilisé par les participants plus habiles que par les participants moins habiles.

Nous nous sommes donc interrogée sur les raisons pour lesquelles les participants plus avancés ont préféré l’utilisation du dictionnaire bilingue. Nous avons en fait pensé aux explications suivantes :

En premier lieu, il semble que nos participants plus avancés ont de la difficulté à comprendre les définitions de la partie monolingue, ce qui les a poussés à l’éviter et compter sur la partie bilingue qui est évidemment plus facile à comprendre. En effet, comme nous l’avons expliqué dans la section (5.1), le traitement de nos entrées virtuelles via le logiciel Vocabprofil montre que les définitions étaient assez difficiles (*voir* figure 5.1).

Ensuite, il est possible que la préférence de chaque niveau soit affectée par les habitudes des participants ou par les conseils des enseignants. En fait, cette dernière suggestion pourrait s'ajouter aussi à l'explication précédente de la préférence des participants moins avancés pour le dictionnaire monolingue, qui, reconnaissant déjà les bienfaits du dictionnaire monolingue (selon leurs réponses à notre questionnaire) et le trouvant tout prêt devant eux, voulaient faire leur possible pour répondre aux questions et en trouver la bonne réponse. Quant aux participants plus avancés, trouvant le choix le plus facile devant eux (bilingue), ils ont décidé de prendre le chemin le plus court pour finir le test (la tâche de compréhension) le plus rapidement possible. Par contre, cette spéculation est un peu floue et reste à déterminer dans des études futures.

Par ailleurs, la conclusion que nous avons tiré du test A ne peut pas être généralisée à tous les apprenants de français langue seconde. En effet, notre échantillon de participants n'était pas représentatif, car il ne contenait que 17 étudiants. Il nous a été donc difficile de sonder plus profondément dans la vraie nature de leurs comportements de consultation vis-à-vis des ces trois types de dictionnaires. De plus, puisqu'il y a un manque d'études sur ces comportements dans le domaine du français langue seconde, nous étions incapable d'en faire la comparaison. C'est pourquoi, malgré le petit nombre de participants qui nous ont été disponible, nous avons ouvert une question intéressante et établi une méthode permettant d'y répondre dans une étude ultérieure.

Pour conclure, nous avons pu remarquer, à travers les perceptions de nos participants et les analyses faites sur leurs comportements de consultation dans le test A, que, en général, la majorité d'eux consultent soit un dictionnaire monolingue, soit un dictionnaire bilingue. Cependant, c'est l'utilisation du dictionnaire bilingue qui est plus fréquente. Quant à la consultation du dictionnaire semi-bilingue, elle est un peu limitée, mais ceux qui sont plus avancés l'utilisent un peu plus que les moins avancés.

En outre, il est clair que cette préférence pour le dictionnaire bilingue vient du fait qu'il est plus facile et pratique, surtout quand les circonstances de l'activité ne leur permettent pas de perdre beaucoup de temps à explorer des informations grammaticales ou sémantiques supplémentaires. Mais, en même temps, nos participants font confiance au dictionnaire monolingue et ils sont conscients qu'il contient des informations utiles concernant les différents sens du mot et comment ce mot peut être utilisé. L'utilisation du type monolingue reste toutefois relative aux habitudes des participants, aux influences des circonstances (enseignants ou tâches) ou au degré de difficulté des définitions monolingues qui les pousse à l'éviter.

6.2 Question 2 : Est ce qu'il y a une différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue) concernant l'identification du sens correct des mots inconnus?

Après avoir analysé les scores des participants, pris dans leur ensemble, dans le test B (test d'efficacité), nous avons constaté que le dictionnaire monolingue pour apprenants a obtenu la moyenne la moins élevée. En fait, comme il est montré dans le tableau 6.3, il était significativement moins efficace que le dictionnaire bilingue et le dictionnaire semi-bilingue. Cependant, la différence d'efficacité entre le bilingue et le semi-bilingue était proche et non significative.

Tableau 6.3 – La différence d'efficacité entre les trois types de dictionnaires pour les deux niveaux unis

| | | | | |
|-------------|---|---|---|-------------------------------|
| <u>Tous</u> | { | Bilingue > Semi-bilingue Bilingue >* Monolingue Semi-bilingue >* Monolingue | } | Bilingue > Semi >* Monolingue |
|-------------|---|---|---|-------------------------------|

>*significativement plus efficace

Ainsi, en utilisant le dictionnaire monolingue pour apprenants, nos participants n'ont pas réussi dans leur courte tâche de compréhension; ils n'ont pas pu trouver la bonne signification du mot inconnu dans la phrase. Cette conclusion rejoint en fait ce que Nesi et Meara (1994) ont trouvé : ils ont mis en question l'efficacité des dictionnaires monolingues pour apprenants dont les entrées ont été systématiquement mal interprétées, et ce, car les étudiants s'accrochent à une partie de la définition du dictionnaire, sans vraiment comprendre comment il se rapporte au mot, et aussi parce que les entrées du dictionnaire sont trompeuses. L'idée de Nesi et Meara a été effectivement évoquée par les perceptions de nos étudiants sur l'utilité de ce type : le type monolingue est utile car il est plus précis et il contient beaucoup d'informations sur l'usage du mot et sur ses différents sens; cependant, les étudiants le trouvent problématique, car, malgré qu'il soit adressé aux apprenants, ses définitions sont souvent compliquées et contiennent des mots peu fréquents qui sont difficiles à comprendre. Cette difficulté a été en fait présente dans les définitions de notre dictionnaire monolingue virtuel dont les entrées avaient été tirées d'un dictionnaire monolingue adressé aux apprenants (*voir* section 5.1). Le traitement de ces définitions via le logiciel Vocabprofil a prouvé que le lexique dans nos entrées virtuelles, qui a seulement 77% de mots dans la zone K1, est assez difficile (*voir* figure 5.1). De plus, il est possible également que nos participants ne soient pas assez compétents en tant qu'utilisateurs, ce qui les a empêchés de profiter de ses avantages (Laufer et Hadar, 1997; Laufer et Melamed, 1994).

D'ailleurs, nous avons prévu que le dictionnaire semi-bilingue obtiendrait les meilleurs résultats en compréhension comme il l'était dans l'étude de Laufer et Melamed (1994), Laufer et Hadar (1997), et Laufer et Hill (2000). Cependant, dans notre étude, c'est le dictionnaire bilingue qui a eu le meilleur score, et ce, malgré le petit écart entre ces résultats et ceux du dictionnaire semi-bilingue. Nous pouvons

expliquer ce manque de significativité par le fait que les étudiants n'ont probablement pas utilisé la partie monolingue du dictionnaire semi-bilingue et que, puisque ce dernier n'est pas assez populaire, les apprenants avaient probablement peu d'expérience dans son utilisation.

Ainsi, si nous lisons nos résultats dans l'autre sens, nous concluons que les dictionnaires, bilingue et semi-bilingue, sont significativement plus efficaces que le dictionnaire monolingue pour apprenants (*voir* tableau 6.3). Ceci montre que l'utilisation de la L1 dans ces deux premiers types de dictionnaires est très importante pour aider les participants dans la tâche de compréhension, car elle rassure et renforce leur décision concernant la signification du mot consulté (Kernerman, 2007; Laufer et Melamed, 1994).

6.3 Question 3 : Est-ce qu'il y a une interaction significative entre le niveau de compétence langagière de l'apprenant, sa capacité d'identifier le sens correct du mot et le type de dictionnaire utilisé?

Pour répondre à cette question, nous avons commencé par une analyse entre les trois types de dictionnaire selon chaque niveau à part.

En fait, nous avons remarqué que le dictionnaire monolingue pour apprenants a été le moins efficace dans les deux niveaux (Avancé I et Avancé II). Quant aux meilleurs résultats, ils ont été obtenus à l'aide du dictionnaire bilingue par les participants de niveau moins avancé, et à l'aide du dictionnaire semi-bilingue par les participants plus avancés. De plus, il semble que les étudiants de niveau plus avancé ont pu obtenir de meilleurs résultats que les participants moins avancés, et ce, pour chaque type de dictionnaire (*voir* tableau 6.4).

Tableau 6.4 – La différence d’efficacité entre les deux niveaux selon chaque type de dictionnaire

| | |
|----------------------|-----------------------|
| <u>Monolingue</u> | Avancé II > Avancé I |
| <u>Bilingue</u> | Avancé II > Avancé I |
| <u>Semi-bilingue</u> | Avancé II >* Avancé I |

>*significativement plus efficace

D’une part, les résultats nous montrent que, peu importe le niveau des participants, le dictionnaire monolingue pour apprenants tout seul n’a pas réussi à les aider dans leur tâche de compréhension (*voir* tableau 6.3). D’autre part, un dictionnaire qui contient les deux types d’entrées à la fois s’est montré significativement plus utile quand il est utilisé par les participants plus avancés (*voir* tableau 6.4). Cependant, cette différence entre Avancé I et Avancé II par rapport à la différence d’efficacité entre le type monolingue pour apprenants et le type semi-bilingue n’a pas été significative (*voir* tableau 4.20). De plus, l’analyse d’ANOVA nous a conduite à conclure qu’il n’y a pas d’interaction significative entre le score et le niveau, c’est-à-dire, entre l’efficacité de ces trois types de dictionnaires et les niveaux des participants.

En réalité, on s’attendait à voir une interaction significative entre le score et le niveau puisque nous avons deux différents niveaux. Cependant, il semble que l’écart entre le niveau Avancé I et Avancé II n’était pas assez grand pour montrer cette significativité: Laufer et Hadar (1997) ont en fait rencontré le même problème.

Pour conclure, nous pouvons dire que la plus importante observation est celle qui est reliée au dictionnaire semi-bilingue. Il semble qu’il est significativement plus utile quand il est utilisé par des étudiants plus habiles lors d’une tâche de compréhension, car ils peuvent non seulement profiter des avantages de la partie bilingue, mais aussi

des détails offerts dans la partie monolingue comme les synonymes, les contraires ou les différents sens du mot (Hunt et Beglar, 2005; Laufer et Melamed, 1994 ; Laufer et Hadar, 1997). Cette idée semble prometteuse et il sera intéressant d'examiner cette combinaison de la L1 et la L2 dans une étude ultérieure.

6.4 Implications pédagogiques

D'après les conclusions que nous avons tirées de nos résultats malgré le nombre limité de nos participants, il semble que le dictionnaire bilingue est le dictionnaire le plus utilisé, et ce, parce qu'il est plus facile à comprendre et plus rapide aussi. Par ailleurs, nos participants reconnaissent bien les bienfaits donnés par les informations qui se trouvent dans le dictionnaire monolingue. Toutefois, il s'est avéré que ces définitions, malgré qu'elles aient été tirées d'un dictionnaire adressé aux apprenants, étaient assez difficiles, ce qui les a poussés à les éviter. Par conséquent, elles n'ont pas réussi à aider nos participants lors de la tâche de compréhension. C'est pourquoi, afin que l'étudiant soit capable de bénéficier des avantages offerts par ce type, il sera essentiel que les lexicographes accordent plus d'importance au lexique du point de vue de la simplicité et de la fréquence des mots utilisés dans ces définitions.

De plus, nos résultats ont mis en évidence l'importance de la langue maternelle quant à l'identification du sens, surtout quand le dictionnaire monolingue pour apprenants tout seul n'a pas été efficace. D'une part, il s'est avéré que les types de dictionnaires qui utilisent la langue maternelle dans leurs entrées, soit bilingue ou semi-bilingue, sont significativement plus efficaces que le type de dictionnaire qui utilise seulement la langue seconde, soit le type monolingue. En d'autres termes, les informations bilingues ont vraiment aidé les participants à renforcer les significations des mots consultés dans le dictionnaire monolingue. D'autre part, en considérant le niveau des apprenants, une conclusion s'est révélée intéressante à nos yeux : la

combinaison des deux types d'informations (bilingue et monolingue) est significativement plus efficace chez les apprenants plus compétents en langue que ceux qui sont moins compétents. Donc, pourquoi empêche-t-on les étudiants de prendre avantage des informations en L1 et en L2 à la fois? Pourquoi ne pas leur laisser le choix de profiter des ces deux types d'informations à condition que la partie monolingue soit plus améliorée et plus pertinente aux besoins des apprenants?

Nos conclusions viennent insister sur l'importance du dictionnaire semi-bilingue et sa flexibilité de s'adapter à tous les niveaux de langue. Ainsi, comme les apprenants chinois préfèrent utiliser la partie bilingue du dictionnaire mais ils reconnaissent en même temps l'utilité de la partie monolingue malgré sa difficulté, les éditeurs et les lexicographes doivent penser sérieusement à la construction d'un dictionnaire semi-bilingue s'adressant aux apprenants chinois de français langue seconde. Ils doivent aussi accorder plus d'attention à la construction de la partie monolingue du dictionnaire semi-bilingue de façon qu'elle soit appropriée et convenable aux apprenants, tout en tenant compte de la difficulté et de la fréquence des mots utilisés dans les entrées. Les professeurs à leur tour doivent également encourager leurs étudiants à utiliser ce type de dictionnaire en leur expliquant le bénéfice de ses deux parties dépendamment de leur niveau de langue : la partie bilingue renforce et rassure la signification du mot consulté surtout pour ceux ayant un niveau de langue relativement bas; quant à la partie monolingue, elle leur offre de différents informations sur le sens, la forme et l'utilisation de ce mot, et elle devient encore plus utile au fur et à mesure que les apprenants deviennent plus compétents en langue.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour but d'examiner les différences d'efficacité des trois types de dictionnaires (monolingue pour apprenants, bilingue et semi-bilingue) auprès de deux différents groupes d'apprenants universitaires de français langue seconde. Plus précisément, nous avons voulu voir lequel de ces types serait le plus utile lors d'une tâche où l'accent est mis sur l'identification du sens correct d'un mot inconnu. De plus, nous avons voulu savoir ce que les apprenants préfèrent utiliser s'ils se trouvent devant les trois types de dictionnaires. Nous avons voulu aussi étudier tout cela en relation avec leur niveau de compétence langagière.

Pour ce faire, nous avons conçu un questionnaire ciblant les habitudes préalables des participants face à l'utilisation du dictionnaire et ayant comme objectif de justifier et interpréter certains de nos résultats, un test observant leur comportement vis-à-vis des trois types de dictionnaires lors de la consultation d'un mot inconnu, et un autre test examinant les différences d'efficacité entre ces trois types, et ce, lors d'une courte tâche de compréhension.

Nos résultats ont montré que le niveau de compétence langagière de nos participants chinois n'a pas influencé leur comportement d'usage envers le type monolingue ou semi-bilingue. Par contre, il a affecté leur consultation du dictionnaire bilingue : le dictionnaire bilingue est significativement plus utilisé par les participants plus habiles que par les participants moins habiles. En général, la majorité d'eux consultent soit un dictionnaire monolingue, soit un dictionnaire bilingue. Cependant,

c'est l'utilisation du dictionnaire bilingue qui est plus fréquente. Quant à la consultation du dictionnaire semi-bilingue, elle est un peu limitée, mais ceux qui sont plus avancés l'utilisent un peu plus que les moins avancés. Cette préférence pour le dictionnaire bilingue vient du fait qu'il est plus facile à comprendre et plus pratique, et du fait que la difficulté des définitions dans le dictionnaire monolingue pour apprenants a obligé les participants à l'éviter. Quant à l'utilisation du dictionnaire monolingue, les spéculations ont montré qu'elle pourrait être relative aux habitudes des apprenants, aux circonstances qui entourent la tâche à compléter (contrainte de temps ou conseils des enseignants) et au degré de difficulté des entrées.

Toutefois, il n'est pas pertinent de généraliser ces conclusions avec notre petit échantillon et même avec le petit nombre d'items testés, surtout quand le manque d'études similaires en français langue seconde, nous empêche de faire des comparaisons. C'est pourquoi, il serait plus intéressant de réexaminer ces comportements dans une étude ultérieure avec un échantillon plus représentatif d'apprenants de français L2 et de mots testés.

En ce qui a trait à la différence d'efficacité entre ces trois types, il s'est avéré que le dictionnaire monolingue pour apprenants a été le moins efficace de tous les autres types. Autrement dit, le bilingue et le semi-bilingue sont plus efficaces et utiles que le monolingue pour apprenants. Ici encore, la difficulté du lexique utilisé dans les définitions de ce dernier a joué un rôle important dans son inefficacité. Ceci a en fait donné plus d'avantage à la L1 utilisée dans les deux autres types ; elle a pu combler le manque et le besoin ressentis par les étudiants et elle les a aidés à comprendre les mots inconnus.

D'autre part, nous n'avons pas trouvé d'interaction entre le niveau et l'efficacité de ces trois types. Or, quand les informations bilingue et monolingue sont placées l'une à côté de l'autre, elles deviennent plus utiles pour les apprenants plus avancés. Ainsi, un dictionnaire semi-bilingue se révèle très utile et convenable pour tous les

apprenants : comme la difficulté des entrées monolingues obligent les apprenants à les éviter et à consulter les entrées bilingues, il semble que ceux étant plus compétents en langue peuvent tirer plus de bénéfice en consultant le dictionnaire semi-bilingue, car leur compétence en langue leur permet de profiter de toutes les informations monolingues offertes dans ce type (le dictionnaire semi-bilingue).

Puisqu'il y a un manque d'études évaluant cette relation entre niveau et efficacité en français langue seconde, une étude examinant cela avec des niveaux de langue plus écartés que les nôtres, serait, par exemple, intéressante à entreprendre, surtout en se basant sur les conclusions tirées de Laufer et Melamed (1994) et qui favorisent le dictionnaire semi-bilingue comme un type plus flexible et plus convenable que les deux autres, et ce, pour tous les niveaux des apprenants.

Rétrospectivement, nous aurions pu également tenter de pousser notre étude plus loin et examiner la différence d'efficacité entre ces trois types lors d'une tâche de production et évaluer aussi l'apprentissage et la rétention des nouveaux mots à long terme, en compréhension ainsi qu'en production, et ce, avec un plus grand nombre d'étudiants en français langue seconde.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Université du Québec à Montréal
Département de linguistique et de didactique des langues

Titre du projet: Les dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues : usage, niveaux des apprenants, effets sur l'apprentissage.

Responsable: Maria Alkurdi-Alzirkly, étudiant à la maîtrise.

Directeur: Tom Cobb, Ph.D, Professeur.

J'accepte de me porter volontaire pour cette étude qui s'insère dans le cadre de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues secondes, menée par Maria Alkurdi-Alzirkly. Cette recherche permettra de mieux comprendre l'efficacité entre les différents types de dictionnaires (monolingue, bilingue et semi-bilingue) dans l'apprentissage du français langue seconde.

Le déroulement de cette étude se fera sur deux phases, à une semaine d'intervalle : la première phase comportera sur un questionnaire (10 minutes) et une liste de mots (20 minutes) ; la deuxième phase comportera sur deux tests à choix multiple (50 minutes pour les deux ensemble). Le tout se déroulera durant les heures des cours.

Je comprends que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment pour des raisons personnelles. Je suis conscient que les informations contenues dans mon dossier de recherche (réponses aux tests et au questionnaire) pourront être utilisés par la responsable de l'étude. Cependant, les éléments qui pourraient être confidentiels ne seront pas divulgués de manière publique d'une façon qui permettrait de m'identifier.

La responsable de l'étude s'engagera à répondre aux questions posées par les participants concernant ce projet. Pour toute information supplémentaire, ces derniers pourront la contacter directement ou la rejoindre au (514) 690 8250.

- Je déclare avoir lu et compris les termes du présent formulaire et je choisis librement de participer à la recherche décrite ci-dessus.
- Je préfère ne pas participer à cette recherche

Nom et prénom du participant: _____

Signature du participant: _____

Fait à Montréal, le _____

Merci beaucoup d'accepter de faire ce test.
Vos résultats au test ne seront pas comptabilisés dans votre note à ce cours

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE – PRÉFÉRENCES ET HABITUDES

PRÉALABLES DES PARTICIPANTS

NOM:
NIVEAU:
DATE:

ÂGE:
SEXE: F M

Pour chaque question, cochez LA ou LES options qui vous semblent convenables.*

vous avez le droit de choisir **plus d'une option, cela dépend de vos besoins.*

1. Quand est-ce que vous vous sentez le besoin d'utiliser un dictionnaire?

- durant une activité de lecture
 durant une activité de grammaire
 autres (merci de préciser) : _____

2. Pourquoi utilisez-vous un dictionnaire?

- pour comprendre la signification d'un mot inconnu
 pour vérifier comment ce mot s'écrit
 pour vérifier comment ce mot se prononce
 pour avoir plus d'information sur l'utilisation de ce mot
 autres raisons (merci de préciser ces raisons) : _____

3. Combien de fois, en général, consultez-vous un dictionnaire?

- chaque jour plusieurs fois par semaine une fois par semaine rarement

4. Quel type de dictionnaires préférez-vous utiliser durant vos activités en classe?

- un dictionnaire monolingue (français-français)
 un dictionnaire bilingue (français-chinois)
 Pourquoi? _____

5. Quel type de dictionnaires préférez-vous utiliser durant vos activités chez vous?

un dictionnaire monolingue (français-français)

un dictionnaire bilingue (français-chinois)

Pourquoi? _____

6. Lequel de ces deux types pensez-vous qu'il est le plus utile pour votre apprentissage de vocabulaire?

un dictionnaire monolingue (français-français)

un dictionnaire bilingue (français-chinois)

Pourquoi? _____

7. Combien de dictionnaires monolingues (français-français) avez-vous utilisé depuis le début de votre apprentissage de français?

un dictionnaire deux trois plus de trois

8. Combien de dictionnaires bilingues (français-chinois) avez-vous utilisé depuis le début de votre apprentissage de français?

un dictionnaire deux trois plus de trois

9. Quelles sont les informations que vous préférez trouver dans une entrée de dictionnaire?

(Indiquez vos choix par ordre de préférence en mettant 1, 2, 3 ... dans la case)

une explication du mot en français

une traduction du mot en chinois

une explication en français et une traduction en chinois à la fois

une transcription phonétique

- des synonymes
- des contraires
- plusieurs exemples
- des informations grammaticales concernant l'utilisation d'un mot

APPENDICE C

LISTE DE MOTS

Nom:
Niveau:

Date:

Vous avez ci-après une liste de mots. Pour chaque mot, vous avez différents choix. Choisissez et cochez **celui** qui vous convient le mieux. Si jamais vous choisissez le dernier choix (je sais absolument ce que ce mot signifie), vous devez expliquer le sens en français OU le traduire en chinois.

0= je ne sais absolument pas ce que ce mot signifie

1 = je ne suis pas vraiment sûr de la signification de ce mot

2 = je crois que je sais ce que ce mot signifie

3 = je sais absolument ce que ce mot signifie → traduction en chinois OU explication en français

| | 0 | 1 | 2 | 3 | Traduction en chinois OU Explication en français |
|-----------|---|---|---|---|--|
| Abri | | | | | |
| agrément | | | | | |
| Camelot | | | | | |
| Cercueil | | | | | |
| Cracher | | | | | |
| Crampe | | | | | |
| Crin | | | | | |
| Délirer | | | | | |
| Dorure | | | | | |
| Ébranler | | | | | |
| engourdir | | | | | |
| Enivrer | | | | | |
| Éplucher | | | | | |
| Fabuleux | | | | | |
| Faucher | | | | | |
| Fauve | | | | | |
| Feindre | | | | | |
| Flanelle | | | | | |
| Frotter | | | | | |
| Gâter | | | | | |
| Guetter | | | | | |
| Las | | | | | |
| Lingot | | | | | |

| | | | | |
|------------------|--|--|--|--|
| Marâtre | | | | |
| Nain | | | | |
| Palpitant | | | | |
| Parer | | | | |
| Plaider | | | | |
| prodigieux | | | | |
| Rapace | | | | |
| Agilité | | | | |
| assommer | | | | |
| blottir(se) | | | | |
| Brasser | | | | |
| Céleste | | | | |
| Collation | | | | |
| Consoler | | | | |
| se cramponner | | | | |
| Cruche | | | | |
| Délice | | | | |
| Deplorer | | | | |
| dévorer | | | | |
| dot | | | | |
| duper | | | | |
| étayer | | | | |
| fanfaron | | | | |
| fange | | | | |
| fardeau | | | | |
| farouche | | | | |
| fermenter | | | | |
| filou | | | | |
| flotter | | | | |
| gonfler | | | | |
| grenier | | | | |
| grogner | | | | |
| hocher | | | | |
| jovial | | | | |
| livide | | | | |
| mugir | | | | |
| persister | | | | |

| | | | | |
|-------------|--|--|--|--|
| promptitude | | | | |
| abattre | | | | |
| abolir | | | | |
| acclamer | | | | |
| ahuri | | | | |
| allécher | | | | |
| aridité | | | | |
| barbare | | | | |
| blêmir | | | | |
| bossu | | | | |
| chanceler | | | | |
| complice | | | | |
| éloquent | | | | |
| enfler | | | | |
| engouement | | | | |
| fainéant | | | | |
| fendre | | | | |
| frisson | | | | |
| imputer | | | | |
| jaillir | | | | |
| omettre | | | | |
| péniche | | | | |
| périlleux | | | | |
| piler | | | | |
| profaner | | | | |
| puénil | | | | |
| se lamenter | | | | |
| accabler | | | | |
| accélérer | | | | |
| allure | | | | |
| ample | | | | |
| arracher | | | | |
| bousculer | | | | |
| charlatan | | | | |
| charnel | | | | |
| cime | | | | |
| claquer | | | | |
| déguiser | | | | |

| | | | | | |
|---------------|--|--|--|--|--|
| dénicher | | | | | |
| dérision | | | | | |
| s'empoigner | | | | | |
| épanchement | | | | | |
| épineux | | | | | |
| fanal | | | | | |
| fécond | | | | | |
| gémissément | | | | | |
| leurre | | | | | |
| louche | | | | | |
| mirage | | | | | |
| odieux | | | | | |
| ostentation | | | | | |
| se précipiter | | | | | |
| Querelle | | | | | |
| se faufiler | | | | | |
| Abus | | | | | |
| Bouillir | | | | | |
| Boussole | | | | | |
| Brin | | | | | |
| Captivité | | | | | |
| Chétif | | | | | |
| Concorde | | | | | |
| confesser | | | | | |
| convoitise | | | | | |
| Creuser | | | | | |
| dépouiller | | | | | |
| Égayer | | | | | |
| Enrage | | | | | |
| épouvantable | | | | | |
| Étaler | | | | | |
| étincelant | | | | | |
| Étourdir | | | | | |
| Fourmi | | | | | |
| Imbecile | | | | | |
| Lacet | | | | | |
| Mediocre | | | | | |
| Obstiné | | | | | |

| | | | | | |
|---------------|--|--|--|--|--|
| Opprimer | | | | | |
| réci-pro-que | | | | | |
| ré-cré-a-tion | | | | | |
| s'ab-ster-nir | | | | | |

APPENDICE D

TEST A – COMPORTEMENT D’USAGE VIS-À-VIS DES

TROIS TYPES DE DICTIONNAIRES

Nom:
Niveau:

Date:
Courriel:

Vous avez ci-après des mots avec quatre choix (a, b, c, d). Chaque mot est associé à une entrée de dictionnaire qui en explique le sens. Vous devez trouver LE ou LES sens convenables en se servant de ces entrées. Encerclez les lettres de vos choix.

| | | | |
|---|--|-----------------|--|
| 1 | <p>crampe</p> <p>a. État de satisfaction et de contentement b. Signe de soulagement physique c. Douleurs dans les jambes et aux bras d. Contraction brusque et douloureuse d'un muscle</p> | CRAMPE | <p>n.f. UNE CRAMPE: impression de bien-être général. Le cycliste a eu une <i>crampe</i> au mollet. 抽筋</p> |
| 2 | <p>crin</p> <p>a. Poil long et rude au cou, à la queue d'un cheval b. Petits poils couvrant le corps d'un animal c. Partie du corps humain servant à se déplacer d. Le pied ou la jambe d'un animal</p> | CRIN | <p>n.m. LE CRIN: chacun des membres, qui supporte le corps d'un animal, qui lui sert à marcher. Le cheval, l'âne et la chèvre ont des <i>crins</i>. 鬃</p> |
| 3 | <p>dorure</p> <p>a. Représentation artistique en trois dimensions b. Action de dessiner sur une surface dure c. Décoration à l'aide des bijoux en or d. Action de recouvrir d'une couche d'or</p> | DORURE | <p>n.f. UNE DORURE: art qui consiste à sculpter des matériaux. Son père est <i>spécialiste de la dorure sur bois</i>. 贴金</p> |
| 4 | <p>ébranler</p> <p>a. Secouer, remuer à l'aide d'une cuillère b. Faire trembler, faire vibrer par un choc c. Casser, mettre en morceaux d. Diviser un espace en deux</p> | ÉBRANLER | <p>verbe. ÉBRANLER: séparer une chose en deux ou plusieurs parties en tirant, en tordant. L'explosion a <i>ébranlé</i> les vitres. 震</p> |
| 5 | <p>enivrer</p> <p>a. Servir de l'alcool à qqn pour célébrer b. Bouleverser les croyances religieuses de qqn c. Rendre qqn soûl sous l'effet de l'alcool d. Inquiéter qqn et lui apporter du trouble</p> | ENIVRER | <p>verbe. ENIVRER: faire perdre à qqn son assurance. Deux verres de vin <i>suffisent</i> à l'enivrer 灌醉</p> |

| | | | |
|----|--|-----------------|---|
| 6 | <p><u>étayer</u></p> <p>a. Soutenir provisoirement une partie de construction b. Vérifier et confirmer qu'une chose est vraie ou exacte c. Soutenir qq dans son opinion ou dans sa décision d. Vérifier que la machine fonctionne correctement</p> | ÉTAYER | <p>verbe. ÉTAYER: consolider (un mur, un plafond) à l'aide des poutres. <i>Dans la mine de charbon, les mineurs étayaient les galeries qu'ils creusent.</i> 证实</p> |
| 7 | <p><u>fange</u></p> <p>a. Mélange d'eau et de sable b. Exposition d'objets luxueux c. Grand luxe et magnificence d. Mélange sale de terre et d'eau</p> | FANGE | <p>n.f. LA FANGE: la boue. <i>Les porcs se roulent dans la fange.</i> 排场</p> |
| 8 | <p><u>fardeau</u></p> <p>a. Poudre qui change de couleur avec de l'eau b. Charge ou poids qui est difficile à transporter c. Poudre blanche qui durcit avec de l'eau d. Poids qui peut être élevé par un homme</p> | FARDEAU | <p>n.m. UN FARDEAU: chose pesante qu'il faut porter. <i>L'âne porte un pesant fardeau.</i> 石膏</p> |
| 9 | <p><u>farouche</u></p> <p>a. Qui est timide et évite les relations sociales b. Qui ne réussit pas dans ses relations sociales c. Qui pleure tout le temps sans aucune raison d. Qui manifeste de la tristesse et de la mélancolie</p> | FAROUCHE | <p>adj. FAROUCHE: qui a peur du contact avec les autres. <i>C'est une enfant farouche.</i> 惨淡</p> |
| 10 | <p><u>joyial</u></p> <p>a. Qui dure toujours et n'a pas de fin b. Qui aime rire et plaisanter c. Qui aime faire rire les gens d. Qui dure pour longtemps</p> | JOVIAL | <p>adj. JOVIAL, JOVIALE: gai, joyeux et sympathique. <i>C'est une femme joviale.</i> 永久</p> |
| 11 | <p><u>las</u></p> <p>a. Personne qui devient fatiguée après un long voyage b. Personne qui est fatiguée, incapable de faire un effort c. Personne qui s'occupe des détails sans importance d. Personne qui est très concentrée dans son travail</p> | LAS | <p>adj. LAS, LASSE : qui a son attention portée sur un seul objet. <i>Elle se sent un peu lasse après cette dure journée.</i> 倦</p> |

- 12 lingot
 a. Morceau de métal qui a la forme du moule
 b. Transformation imparfaite d'une personnalité
 c. Du métal en liquide utilisé pour faire des outils
 d. Transformation d'une forme en une autre
- 13 livide
 a. Celui dont le visage est rouge sous l'effet de la fièvre
 b. Qui éprouve un grand chagrin, une grande tristesse
 c. Celui dont le visage est sans éclat à cause d'une maladie
 d. Celui qui cause du chagrin et de la peine à qqn
- 14 mugir
 a. Émettre un bruit puissant en parlant de certains animaux
 b. Se servir d'un instrument de musique pour en tirer des sons
 c. Chanter et produire des sons mélodiques et harmonieuses
 d. Faire entendre un bruit de satisfaction en parlant des chats
- 15 nain
 a. Personne qui devient mature avant l'âge normal
 b. Personne qui a une taille plus petite que la normale
 c. Personne qui a une taille moyenne, pas très grande.
 d. Personne qui a des capacités intellectuelles supérieures
- 16 se cramponner
 a. S'attacher avec force à qqn ou à qqch
 b. Arriver à temps pour un examen
 c. Atteindre ou arriver à un lieu
 d. Attacher qqn fortement avec une corde
- LINGOT**
 n.m. **UN LINGOT** : changement complet de qqn, qqch. *Ils ont caché des lingots d'or dans leur jardin.* 裸
- LIVIDE**
 adj. **LIVIDE** : extrêmement pâle. *Il a eu si peur qu'il est devenu livide.* 忧伤
- MUGIR**
 verbe. **MUGIR** : (bovins) pousser son cri. *Les vaches mugissent.* 唱歌
- NAIN**
 n.m. et adj. **NAIN**, n.f. et adj. **NAIN** : dont le développement intellectuel est très rapide. *Léo adore les contes des nains.* 侏儒
- SE CRAMPONNER**
 verbe pronominal. **SE CRAMPONNER** : s'accrocher fermement, s'agripper, se retenir. *Il se cramponne à cet espoir.* 到达

APPENDICE E

TEST B – EFFICACITÉ ENTRE LES TROIS TYPES DE

DICTIONNAIRES

Nom:
Niveau:

Date:

Vous avez ci-après des phrases dans lesquelles il y a un mot en gras et souligné. Chaque mot est associé avec une entrée de dictionnaire qui en explique le sens qu'elle soit en français, en chinois ou les deux à la fois. Parmi les trois choix (a, b, c), vous devez trouver LE sens correct ou le plus proche en se basant sur ces entrées. Encerlez la lettre de votre choix. Il n'y a qu'UNE SEULE réponse possible.

- 1 Ils restent **ahuris** devant ce spectacle.
 a. Étonnés au point de paraître stupide
 b. Endormis à cause de la fatigue
 c. Surpris par un événement inattendu

AHURI

adj. et n.m. AHURI, adj. et n.f. AHURIE: 傻眼, 发呆

- 2 Le ministre nous **allèche** par de belles promesses.
 a. Influencer qqn pour le faire agir comme on veut
 b. Attirer qqn en lui faisant espérer qqch d'agréable
 c. Promettre à qqn de faire qqch de bien

ALLÉCHER

verbe. ALLÉCHER: 利诱

- 3 Dans cette région, l'**aridité** du sol empêche toute culture.
 a. Caractère de ce qui a soif et besoin de boire
 b. Caractère de ce qui est sec et ne produit pas
 c. Caractère de ce qui est solide et dur

ARIDITÉ

n.f. ARIDITÉ: 干旱

- 4 Il lève les yeux sur son **bourreau** et il **blêmit**.
 a. Perdre sa couleur sous l'effet de la peur
 b. Avoir peur de la mort ou d'une maladie
 c. Être en bonne santé après avoir bien dormi

BLÊMIR

verbe. BLÊMIR: 失色

- 5 Une utilisation adéquate de la **boussole** peut faire d'une sortie en plein-air une aventure intéressante.
 a. Une flèche qui montre l'ouest
 b. Un appareil qui aide à se diriger
 c. Un outil qui permet de construire
- 6 Un **brin** d'humour ne fait jamais de mal.
 a. Un humour rare
 b. Un peu d'humour
 c. Un humour adressé aux jeunes
- 7 Un jeune paysan timide et naïf achète à un **charlatan** un philtre d'amour.
 a. Personne habile qui ment sur ses qualités réelles
 b. Personne qui parle beaucoup de ses qualités
 c. Personne qui sait comment vendre des produits
- 8 L'année passée, les paysans ont fait une récolte **chétive**.
 a. La récolte est insuffisante, pauvre
 b. La récolte n'est pas assez diversifiée
 c. La récolte est atteinte de certaines maladies.
- 9 La **convoitise** te rend esclave, car tu es né libre.
 a. Ambition de réussir
 b. Désir excessif de l'argent
 c. Souhait d'avoir qqch qu'on n'a pas
- BOUSSOLE**
 n.f. **UNE BOUSSOLE**: un instrument qui sert à s'orienter grâce à une aiguille aimantée qui indique le nord. L'explorateur a pu sortir de la forêt grâce à sa boussole. 罗盘
- BRIN**
 n.m. **UN BRIN**: 1. tige fine, jeune pousse (d'une plante) qui sort de terre. Des pâquerettes poussent au milieu des brins d'herbe. Le 1er mai, on offre un brin de muguet. 2. Petite quantité. Il n'y a pas un brin de vent aujourd'hui. Si tu avais un brin de bon sens, tu leur téléphonerais pour t'excuser. 一点
- CHARLATAN**
 n.m. **UN CHARLATAN**: 1. Personne qui trompe les gens en leur faisant croire qu'elle peut les guérir. Elle va encore plus mal depuis qu'elle a vu ce charlatan. 2. Mauvais médecin. Ce médecin est un charlatan.
- CHÉTIF**
 adj. (après le nom). **CHÉTIF, CHÉTIVE**: (qqn) petit, faible et de santé fragile. C'est un enfant chétif. → **maladif, malingre, souffreteux**. - Elle a un air chétif. 瘦弱
- CONVOITISE**
 n.f. **LA CONVOITISE**: le désir très fort de posséder (qqch.) → **avidité, cupidité**. Elle regarde avec convoitise les bijoux dans la vitrine. Sa fortune excite les convoitises, elle fait beaucoup d'envie. 贪心

| | |
|---|---|
| <p>10 <i>Cet un homme qui tourne tout en <u>dérision</u>.</i> a. Ne pas prendre les choses au sérieux b. Faire rire les gens en les imitant c. Avoir le courage de prendre le risque</p> | <p>DÉRISION</p> <p>n.f. LA DÉRISION: mépris qui pousse à rire, à se moquer. <i>Il a dit ça par dérision, pour se moquer.</i> → ironie.</p> |
| <p>11 <i>Elle a raconté son histoire avec les plus doux <u>épanchements</u> de son cœur.</i> a. Capacité de s'exprimer facilement en toutes situations b. Capacité de pleurer en larmes sans être triste c. Capacité de faire passer aux autres des émotions</p> | <p>ÉPANCHEMENT</p> <p>n.m. STYLE RECHERCHÉ UN ÉPANCHEMENT: communication libre et confiante de sentiments, de pensées personnelles. <i>C'est un garçon réservé, qui n'est pas habitué aux épanchements.</i> → confidence, effusion.</p> |
| <p>12 <i><u>Étalez</u> bien les papiers par terre jusqu'à ce qu'ils séchent.</i> a. Mettre des objets à plat les uns à côté des autres b. Exposer les objets les uns sur les autres c. Présenter les objets de façon désordonnée</p> | <p>ÉTALER</p> <p>verbe. ÉTALER: 1. Disposer de façon à occuper beaucoup de place pour bien montrer. <i>Elle étale ses photos de vacances sur la table.</i> (contraire: empiler). 陈列]. 2. Étendre en couche fine. <i>Il étale du beurre sur la tranche de pain.</i> → tartiner 利差. 3. Montrer (qqch dont on est fier). <i>Ce professeur étale ses connaissances.</i> 搬弄学问</p> |
| <p>13 <i>En Amérique, la blancheur <u>étincelante</u> des dents est désormais perçue comme un gage de réussite sociale et professionnelle.</i> a. Normale mais en bonne santé b. Dorée et vivace c. Lumineuse avec des reflets vifs</p> | <p>ÉTINCELANT</p> <p>adj. (après le nom). ÉTINCELANT, ÉTINCELANTE: qui brille vivement, qui étincelle. <i>J'aime regarder la neige étincelante au clair de lune.</i> → scintillant. (contraire: terne) - <i>Elle nous a regardés, les yeux étincelants de colère.</i> → brillant. 亮晶晶</p> |
| <p>14 <i>Allons, gros <u>fainéant</u>, debout !</i> a. Une personne qui ne veut rien faire b. Une personne qui est sans emploi c. Une personne qui manque de force physique</p> | <p>FAINÉANT</p> <p>n.m. et adj. FAINÉANT, n.f. et adj. FAINÉANTE: 懒汉</p> |

- 15 La seconde moitié du XIXe siècle est une période féconde en découvertes.
- Qui est riche et abondante
 - Qui est indifférente et irresponsable
 - Qui crée des conditions favorables
- 16 Il réagit à la nouvelle en laissant échapper un petit gémissement.
- Un cri qui exprime la peine
 - Une grande douleur
 - Un gros sourire
- 17 La vérité jaillira de cette discussion.
- Apparaître tout à coup
 - Envoyer très loin
 - Expliquer de façon claire
- 18 Les chemins dans notre région font des lacets, faites attention!
- Chemin descendant et très glissant
 - Chemin qui n'est pas droit, qui a des détours
 - Chemin dans lequel il est difficile de conduire
- 19 C'est un leurre de croire qu'il peut réussir.
- Bruit qui sert à attirer l'attention de qqn
 - Physique qui sert à attirer qqn
 - Illusion qui sert à attirer qqn

FÉCOND

adj. (après le nom) **FÉCOND, FÉCONDE**: 1. (hommes, animaux) Capable de se reproduire. (contraire:stérile) *La femme est féconde pendant la période de l'ovulation.* 2. Qui a beaucoup d'enfants, de petits. *Les lapins sont très féconds.* → **prolifère**. 3. Qui produit beaucoup. *Elle a fait un travail fécond.* → **fructueux**. *La journée a été féconde en événements, il s'est passé beaucoup de choses.* → **fertile**. (contraire:pauvre)

GÉMISSEMENT

n.m. **UN GÉMISSEMENT**: expression d'une sensation forte par des sons plaintifs. *La blessée pousse des gémissements de douleurs.* *La chienne lèche ses petits avec des gémissements de plaisir.*
verbe. **JAILLIR**: 唧, 涌现

JAILLIR

LACET

n.m. **UN LACET**: 1. Cordon étroit que l'on passe dans de petits trous pour attacher une chaussure (→lacen). *Un de tes lacets est défait!* 鞋带 2. Suite de virages, sur une route. *Le chemin monte en lacets jusqu'au village.* → **zigzag**. 弯路
n.m. **UN LEURRE**: ce qui trompe. *Cette promesse n'était qu'un leurre.*

LEURRE

- 20 Les puissants **oppriment** trop souvent les faibles.
 a. Dominer et faire souffrir qqn par des moyens violents
 b. Contrôler les sentiments d'une façon violente
 c. Partager les joies des autres
- 21 Ce professeur parle avec **ostentation** de ses succès.
 a. Sentiment de faiblesse et de fatigue
 b. Fait de mettre l'accent sur qqch
 c. Attitude exagérée de se faire remarquer
- 22 Il a parfois des réactions **puérites**.
 a. Qui ne concerne pas les jeunes
 b. Qui ne concerne que les enfants
 c. Qui ne concerne que les animaux
- 23 C'est une femme qui sait **se faufiler** partout.
 a. S'introduire habilement dans un milieu
 b. Traverser d'un côté à l'autre
 c. Voyager d'un pays à l'autre
- 24 Elle **s'est lamentée** sur son sort toute la soirée.
 a. Perdre son temps avec des moyens positifs
 b. Avoir mal dans certaines parties du corps
 c. Exprimer sa peine en criant et en pleurant
- OPPRIMER** verbe. **OPPRIMER**: écraser sous le poids d'une autorité trop grande et injuste. *Ce tyran opprime son peuple.* → **tyranniser**. (contraire: libérer) 压迫
- OSTENTATION** n.f. STYLE RECHERCHÉ AVEC **OSTENTATION**: en faisant bien voir aux autres l'avantage que l'on a. → **insistance**. *Il regarde sa montre neuve avec ostentation.* (contraire: discrétion). *Elle montre sa bague avec une ostentation ridicule.*
- PUÉRIL** adj. **PUÉRIL, PUÉRILE**: 幼稚
- SE FAUFILER** verbe pronominal. **SE FAUFILER**: Passer, se glisser adroitement sans se faire remarquer. *Elle s'est faufilée entre les invités. Faufile-toi dans la file d'attente.*
- SE LAMENTER** verbe pronominal. **SE LAMENTER**: 哀叹

APPENDICE F

**EXTRAIT DE LA COMPILATION DE LA LISTE DE
MOTS REPRÉSENTANT LES MOTS CHOISIS POUR LES
TESTS A & B**

| Extrait de la compilation de la liste de mots représentant les mots choisis pour les tests A et B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|---------------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|------------|--------|--------|---|---|---|---|------|------|
| CODE | MOT | PARTICIPANTS (n=28) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | MOYENNE | ÉCART-TYPE | | | | | | | | |
| | | AVI/UG | AVI/N | AVI/ZE | AVI/CI | AVI/HG | AVI/MU | AVI/GG | AVI/LU | AVI/HU | AVI/JI | AVI/LG | AVI/XN | AVI/O | AVI/LY | AVI/ZY | AVI/MN | AVI/ZY | AVI/CI | AVI/YI | AVI/ZN | AVI/NG | AVI/SG | AVI/RG | AVI/MN | AVI/YI | AVI/BO | | | AVI/XN | AVI/YG | | | | | | |
| A cc fi | crin | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| A cc fi | ébranler | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| A cc fi | lingot | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| A cc fi | enivrer | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| A cc fi | las | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.42 |
| A cc fi | dorure | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.14 | 0.36 |
| A cc fi | crampe | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.14 | 0.45 |
| A cc fi | nain | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.14 | 0.59 |
| A ci fc | farouche | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00 | 0.00 |
| A ci fc | fange | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.04 | 0.19 |
| A ci fc | joyeux | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.04 | 0.19 |
| A ci fc | muir | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| A ci fc | livide | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| A ci fc | élayer | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.38 |
| A ci fc | fardeau | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.31 |
| A ci fc | se cramponner | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.14 | 0.36 |
| B bi | jailir | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00 | 0.00 |
| B bi | aridité | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.04 | 0.19 |
| B bi | ahuri | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| B bi | fainéant | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.38 |
| B bi | pueril | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.38 |
| B bi | se lamenter | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.31 |
| B bi | blémir | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.14 | 0.36 |
| B bi | allécher | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.14 | 0.45 |
| B mo | épanchement | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.07 | 0.26 |
| B mo | derision | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.31 |
| B mo | leurre | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.31 |
| B mo | se faufiler | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.42 |
| B mo | fécond | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.11 | 0.57 |
| B mo | charlatan | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.18 | 0.48 |
| B mo | gémissement | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.21 | 0.50 |
| B mo | ostentation | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.25 | 0.70 |

APPENDICE G

SIGNIFICATION DES CARACTÈRES CHINOIS DE LA

PARTIE INCORRECTE DU DICTIONNAIRE VIRTUEL

DANS LE TEST A

| No. de la question dans le test A | Mot cible de la question | Son équivalent chinois incorrect | La signification de cet équivalent |
|--|---------------------------------|---|---|
| 6 | ÉTAYER | 证实 | confirmer, vérifier |
| 7 | FANGE | 排场 | faste, grand luxe |
| 8 | FARDEAU | 石膏 | plâtre |
| 9 | FAROUCHE | 惨淡 | terne, sombre, morne |
| 10 | JOVIAL | 永久 | éternel |
| 13 | LIVIDE | 忧伤 | navré, désolé, chagriné |
| 14 | MUGIR | 唱歌 | chanter |
| 16 | SE CRAMPONNER | 到达 | arriver à , atteindre |

RÉFÉRENCES

- Ali Zarei, A. 2010. «The effect of monolingual, bilingual, and bilingualized dictionaries on vocabulary comprehension and production». *ELTWeekly*. Issue no 54, March 2010. En ligne:
<http://www.eltweekly.com/elt-newsletter/2010/03/54-research-paper-the-effect-of-monolingual-bilingual-and-bilingualized-dictionaries-on-vocabulary-comprehension-and-production-by-abbas-ali-zarei/>
- Ard, J. 1982. «The use of bilingual dictionary by ESL students while writing». *ITL Review of Applied Linguistics*, vol. 58, p. 1-27.
- Atkins, B. T. 1985. «Monolingual and bilingual learners' dictionaries: A comparison». In *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Robert Ilson (éd.), p. 15-24. Oxford: Pergamon.
- Atkins, B. T. S. , et F. F. Knowles. 1990. «Interim report on the EURALEX/AILA Research project into dictionary use». In *BudaLEX 88 Proceedings*, I. Magay et J. Zigany (éd.), p. 381-392. Budapest: Akadémiai Kaidó.
- Baxter, J. 1980. «The dictionary and vocabulary behavior: a single word or a handful?». *TESOL Quarterly*. vol. 14, no 3, p. 325-336.
- Béjoint, H., et A. Moulin. 1987. «The place of the dictionary in an EFL programme, I: The value of the dictionary in vocabulary acquisition; II: The dictionary and encoding tasks». In *The Dictionary and the Language Learner*, Anthony P. Cowie (éd.), p. 97-114. Tübingen: Niemeyer.
- Bogaards, P. 1988. «A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère». *Cahiers de Lexicologie*. vol. 52, no 1, p. 131-152.

- , 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier : Didier.
- Bloch, M. 1985. *Use your dictionary as a learning tool*. Tel Aviv: Tcherikover Publishers, Ltd.
- Chen, Y. 2003. «L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan: Analyse linguistique et praxéologique». Louvain-la-Neuve, Faculté de Philosophie et Lettres: Département d'études romanes, Université Catholique de Louvain.
- Chi, M.-L. A. 1998. «Teaching dictionary skills in the classroom». In *Euralex 98 Actes/Proceedings*, T. Fontenelle, p. 565-577. Liège: Université Départements d'Anglais et de Néerlandais.
- Chi, A. et S. Yeung. 1998. «A case study of the use of dictionaries to assist the teaching and learning of English in Hong Kong. ». In *Applied linguistics: Focus on second language learning/teaching, Selected papers*, E. S. Castillo, p. 36-52. Manila: Linguistic Society of the Philippines.
- Chi, A. 2003. *An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into a Tertiary English Curriculum in Hong Kong*. Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology.
- Cobb, T., et M. Horst. 2004. «Is there room for an academic word list in french?». In *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing. (Language Learning & Language Teaching10)*. Paul Bogaards (éd.) et Batia Laufer (éd.), p. 15-38. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Cobb, T. 2002. Web Vocabprofil. (*The Compleat Lexical Tutor v. 6*) http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cgi-bin/webfreqs/web_vp.cgi., consulté le 04/01/2008
- , 2007. Frequency Indexer v. 8, (*The Compleat Lexical Tutor v. 6*), <http://www.lexutor.ca/freq/fr/>, consulté le 04/01/2008
- Cook, V. 1997. «The consequences of bilingualism for cognitive processing». In *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, A. De Groot et J.F. Kroll, p. 279-299. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- , 2001. «Using the first language in the classroom». *The Canadian Modern Language*. vol. 57, no 3, p. 402-423.
- Ellis, N. 1994. « Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition». *AILA Review*. vol. 11, p. 37-56.
- Fan, May Y. 2000. «The dictionary lookup behavior of Hong Kong students A large scale survey». *Education Journal*, vol. 28, no 1, p. 123-138.
- Galisson, R.. 1983. «Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé». *Études de Linguistique Appliquée*. vol. 49, p. 5-88.
- Griffiths, C. 2007. «Language learning strategies: Students' and teachers' perceptions». *ELT J*, vol. 61, no 2, p. 91-99. En ligne.
<<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/61/2/91>>.
- Hartmann, R.R.K. 1989. «What we (don't) know about the English language learner as a dictionary user: a critical select bibliography. ». In *Learners' dictionaries: State of the Art 23*, M.L. Tickoo, p. 213-221. Singapore: RELC Anthology Series, SEAMEO
- , 1991. «What's the use of learners' dictionaries?». *Institute of Language in Education Journal*. vol. 8, p. 73-83.
- , 1993. «Dictionaries across cultures: Monolingual or interlingual?». In *the International Conference of Applied Linguistics* (Janvier).
- , 1994. «Bilingualised versions of learners' dictionaries». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. vol. 23, p. 206-220.
- Hayati, A. Majid et Pour-Mohammadi, Majid. 2005. «A comparative study of using bilingual and monolingual dictionaries in reading comprehension of intermediate E. F. L. students». *Reading Matrix: An International Online Journal*, vol. 5, no 2, p. 61-66.
- Hayati, Majid et Fattahzadeh, Akram. 2006. «The effect of monolingual and bilingual dictionaries on vocabulary recall and retention of E. F. L. learners». *Reading Matrix: An International Online Journal*, vol. 6, no 2, p. 125-134.

- Hulstijn, J. H. 1993. «When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables». *The Modern Language Journal*. vol. 77, no 2, p. 139-147.
- Hulstijn, J. H., Hollander M. et 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*. vol. 80, no 3, p. 327-339.
- Hulstijn, J. H. 2001. «Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity». In *Cognition and second language instruction*. P. Robinson, p.258-286. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsh, D. et Nation, P. 1992. «What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?». *Reading in a Foreign Language*, vol. 8, no 2, p. 689-696.
- Hunt, A. et Beglar, D. 2005. «A framework for developing EFL reading vocabulary ». *Reading in a Foreign Language*. vol. 17, no 1, p. 23-59.
- Kernerman, A. 2007. Eight suggestions for improving learners' dictionaries. Kernerman Dictionary News.15.
En ligne. <http://kictionaries.com/kdn/kdn15/kdn1509-kernermana.html>
- Koren, S. 1997. «Quality versus convenience: Comparison of modern dictionaries from the researcher's, teacher's and learner's points of view». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 2, no 3, p. 1-16.
- Knight, S. 1994. «Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities». *The Modern Language Journal*. vol. 78, no 3, p. 285-299.
- Kroll, J.F., et E. Stewart. 1994. «Category interference in translation and picture naming : Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations». *Journal of Memory and Language*. vol. 33, p. 149-174.

- Laufer, B. 2003. «Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 59, no 4, p. 567-587.
- Laufer, B. 1997. «The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess.». In *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy.*, J. Coady, et Huckin, T., p. 20-34. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Laufer, B., et L. Hadar. 1997. «Assessing the effectiveness of monolingual bilingual and 'bilingualised' dictionaries in the comprehension and production of new words». *Modern Language Journal*. vol. 81, no 2, p. 189-196.
- Laufer, B., et M. Hill. 2000. «What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? ». *Language Learning and Technology*. vol. 3, no 2, p. 58-76
- Laufer, B., et J. Hulstijn. 2001. «Incidental vocabulary acquisition in a second language the construct of task-induced involvement». *Applied Linguistics*. vol. 22, no 1, p. 1-26.
- Laufer, B., et M. Kimmel. 1997. «Bilingualised dictionaries: How learners really use them». *System*. vol. 25, no 3, p. 361-369.
- Laufer, B., et L. Melamed. 1994. «Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom?». *EURALEX 1994* (Amsterdam), p. 565-576.
- Laufer, B., et K. Shmueli. 1997. «Memorizing new words does teaching have anything to do with it». *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*. vol. 28, no 1, p. 89-108.
- Laufer, B., et D. D. Sim. 1985. «Measuring and explaining the reading threshold needed for english for academic purposes texts». *Foreign Language Annals*, vol. 18, no 5, p. 405-411.
- Liu N. et Nation, I.S.P. 1985. «Factors affecting guessing vocabulary in context». *RELC Journal*, vol. 16, no 1, p. 33-42.

- Lupescu, S., et R. R. Day. 1993. «Reading dictionaries and vocabulary learning». *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*. vol. 43, no 2, p. 263-287.
- Nakamoto, K. 1995. Monolingual or bilingual, that is *not* the question: The 'bilingualised' dictionary. *Kernerman Dictionary News*. 2
En ligne. <<<http://kdictionaries.com/newsletter/kdn2-2.html>>>.
- Nation, I.S.P. 1989. «Dictionaries and language learning.». In *Learners' dictionaries: State of the Art*, M.L. Tickoo, p. 65-71: RELC Anthology Series, 23, SEAMEO RELC.
- , 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. et P. Meara. 1994. «Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL definitions». *System*. vol. 22, no 1, p. 1-15.
- Nuccorini, S. 1992. «Monitoring dictionary use». In *Euralex '92 Studia Translatologica*, H. Tommola, Varantola, K., Salmi-Tolonen, T. and Schopp, J., p. 89-102. Tampere, Finland.
- Ovtcharov, V., T. Cobb, et R. Halter. 2006. «La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière». *La revue canadienne des langues vivantes*. vol. 63, no 1, p. 107-125.
- Paribakht, T. S. et M. Wesche. 1993. «Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program». *TESL Canada Journal*. vol. 11, no 1, p. 9-29.
- Piotrowski, T. 1989. «Monolingual and bilingual dictionaries: Fundamental differences. ». In *Learners' Dictionaries: State of the Art*, M.L. Tickoo, p. 72-83. Singapore: SEAMEO RELC.
- Pujol, D. 2006. «Print deferred bilingualised dictionaries and their implications for effective language learning a new approach to pedagogical lexicography». *International Journal of Lexicography*, vol. 19, no 2, p. 197-215.

- Schmidt, R. 1990. «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*. vol. 11, p. 129-158.
- Schmitt, N. 1997. «Vocabulary learning strategies». In *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, N. Schmitt et M. J. McCarthy, p. 199-227. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scholfield, P. 1997. «Vocabulary reference works in foreign language learning». In *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, N. Schmitt et M. J. McCarthy, p. 279-302. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snell-Hornby, M. 1984. «The bilingual dictionary: help or hindrance?». In *LEXeter '83 Proceedings*, R. R. K. Hartmann, p. 274-281. Tübingen: Maz Niemeyer Verlag.
- Soekemi. 1989. «How to use a dictionary?». In *Learner's dictionaries: State of the art*, M.L. Tickoo, p. 204-212. Singapore: SEMEO Regional Language Centre.
- Stein, G. 1990. «From the bilingual to the mono-lingual dictionary BudaLEX '88 Proceedings». In *BudaLEX '88 Proceedings: Papers from the EURALEX Third International Congress*, T. Magay and J. Zigany, p. 401-407. Budapest: Akademiai Kiado.
- Summers, D. 1988. «The role of dictionaries in language learning». In *Vocabulary and language teaching*, R. Carter et M. McCarthy, p. 111-125. London: Longman.
- Tang, G. 1997. «Pocket electronic dictionaries for second language learning: help or hindrance». *TESL Canada Journal*. vol. 15, no 1, p. 39-35.
- Taylor, A. 1988. «Learners and English dictionaries: Some assumptions and challenges». *Institute of Language in Education Journal*. vol. 4, p. 88-92.
- Thompson, G. 1987. «Using bilingual dictionaries». *English Language Teaching Journal*. vol. 41, no 4, p. 282-286.
- Thurnb, J. 2004. *Dictionary look-up strategies and the bilingualised learner's*

dictionary: A think-aloud study. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Tomaszczyk, J. 1983. «On bilingual dictionaries: The case for bilingual dictionaries for foreign language learners». In *Lexicography: Principles and practice*, R. K. Hartmann, p. 41-51. London: Academic Press.

Yorkey, R.C. 1970. «Electronic dictionaries in CALL». *Computer Assisted Language Learning*, vol. 1, p. 95-109.

Dictionnaires :

Rey-Debove, J (éd).1999. *Dictionnaire du français: Référence, Apprentissage*. Paris : CLE & Le Robert.

Robert, P. 2007. *Le Nouveau Petit Robert De La Langue Française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Kernerman, L. 2000. *Password : English Dictionary for Speakers of French, 2nd Edition*. Montreal: Modulo, K. Dictionnaires

Le Fur, D. 2002. *Robert Collins: Dictionnaire Français-Anglais, Anglais-Français*. Paris : Le Robert Dictionnaires et Collins.

Sites Web

Bibliothèque Nationale de France, BNF. <http://gallicadossiers.bnf.fr/Classique/>, consulté le 01/01/2008

Chine-nouvelle. <http://www.chine-nouvelle.com/outils/dictionnaire.html>, consulté le 02/05/2008

ChineseDic. <http://www.chinesedic.com/?langue=FR&Submit=1&q=&type=&champs=>, consulté le 03/05/2008