



HAL
open science

Développer la compétence lexicale des apprenant.e.s suivant leur apprentissage dans un contexte hétéroglotte : le cas des apprenant.e.s russophones

Natalia Mishchenko

► To cite this version:

Natalia Mishchenko. Développer la compétence lexicale des apprenant.e.s suivant leur apprentissage dans un contexte hétéroglotte : le cas des apprenant.e.s russophones. Linguistique. 2022. dumas-03798143

HAL Id: dumas-03798143

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798143>

Submitted on 5 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE
UFR LITTÉRATURE, LINGUISTIQUE, DIDACTIQUE
Département : Didactique du Français Langue Étrangère
Mention : Didactique des langues, du Français langue étrangère
et langue seconde : métiers de la recherche et de l'ingénierie

**DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE LEXICALE DES
APPRENANT.E.S SUIVANT LEUR APPRENTISSAGE DANS UN
CONTEXTE HÉTÉROGLOTTE : LE CAS DES APPRENANT.E.S
RUSSOPHONES**

Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme de Master

Mémoire présenté par : Natalia MISHCHENKO

Sous la direction de : Madame Pascale TREVISIOL OKAMURA

Second jury : Madame Cristelle CAVALLA

Mémoire soutenu le 15 septembre 2022

Année universitaire 2021/2022

Sommaire

Introduction	4
Partie 1. L'analyse du cadre théorique	9
1.1 Survol des notions relatives au vocabulaire et au lexique	9
1.1.1 Du mot à l'unité lexicale	9
1.1.2 Vocabulaire et lexique	12
1.2 Que veut dire connaître un mot ? Connaissance lexicale et son évaluation	18
1.2.1 Qu'évalue-t-on ? Le débat autour de la dichotomie compétence/performance	18
1.2.2 Problèmes de définition de la compétence lexicale	20
1.2.3 Vers l'évaluation de la compétence lexicale (analyse des critères établis par CECRL)	30
1.3 Comment enseigne-t-on ? Enseignement et acquisition des unités lexicales	33
1.3.1 Les théories cognitives de l'acquisition des compétences	34
1.3.2 Apports des recherches en acquisition des langues secondes	36
1.3.3 Concept de la charge d'implication de Laufer et Hulstijn	43
Partie 2. L'étude empirique	49
2.1 Méthodologie	49
2.1.1 Contexte et objectifs de la recherche	49
2.1.2 Questions de recherche et hypothèses	51
2.1.3 Participants	52
2.1.4 Description des dispositifs	55
2.1.4.1 Choix des textes à traiter en classe et du vocabulaire cible	55
2.1.4.2 Conception des tâches de travail sur le vocabulaire cible	60
2.1.4.3 Conception des tests	74
2.2 Présentation des résultats et analyse	78
2.3 Discussion	81
Conclusion	85
Bibliographie	88
Annexes	98
Annexe 1. Déclaration sur l'honneur plagiat CA du 9 juillet 2010.	98

Annexe 2. Attestation d'emploi.	99
Annexe 3. Productions des apprenant.e.s.	100
Annexe 4. Séries d'activités.	114
Annexe 5. Les tests.	122
Sigles et abréviations	124
Liste des tableaux	125
Liste des figures	126
Table des matières	127

Introduction

Au grand plaisir des professeurs du français langue étrangère (désormais FLE), la langue française est parmi les plus populaires auprès des apprenants des langues étrangères dans tous les coins du globe. En effet, étudiée par 51 millions de personnes, elle est la deuxième langue étrangère la plus apprise dans le monde (OIF, 2022). Cependant, ce même fait nous amène à nous pencher sur les besoins particuliers et parfois différents des étudiant.e.s suivant leur apprentissage dans des pays francophones ou à l'étranger et à penser des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées à ces besoins.

Ce travail portera sur le développement de la compétence lexicale chez les apprenant.e.s russophones suivant leur apprentissage du FLE en contexte hétéroglotte, c'est-à-dire « dans le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s). » (Cuq, 2003 :121). Notre institution d'accueil est une école de langue française se situant à Moscou et proposant des cours de français général aux adultes. Ainsi, pour notre étude, le contexte joue un rôle important, car il expliquerait certaines difficultés sur la voie de l'acquisition du vocabulaire auxquelles font face les apprenant.e.s russophones. En effet, bien que la recherche en acquisition des langues secondes ne distingue pas de trajectoire spécifique d'appropriation de langues étrangères (désormais LE) en fonction du contexte sociolinguistique (homoglotte ou hétéroglotte) (Hilton, 2009 ; Krashen & Terrell, 1983 ; Véronique, 2011) il serait imprudent de ne pas prendre en compte la quantité et la fréquence de l'exposition à la langue des apprenant.e.s dans les deux contextes mentionnés. En d'autres termes, il s'agit de l'input, ou de « l'ensemble du matériel linguistique auquel l'apprenant est exposé » (Cuq, 2003; Gass, 1997 ; Rast, 2008 cités chez Watorek, Rast et Arslangul, 2021).

En effet, les apprenant.e.s suivant un apprentissage guidé dans un pays non francophone sont beaucoup moins exposé.e.s à la langue française par rapport à ceux et celles qui l'apprennent en contexte homoglotte et guidé, puisque ceux derniers font face à un input en milieu naturel (dans la vie quotidienne), outre le milieu formel (celui de la classe de langue). En même temps, l'exposition à la langue est parmi les facteurs les plus importants de l'acquisition des langues étrangères constituant une des pistes de travail primordiales au sein des recherches en acquisition des langues secondes dès la fondation de cette branche de recherche (Watorek,

Rast et Arslangul, 2021). Ainsi, l'input limité dans le cadre d'un enseignement-apprentissage institutionnel impose un défi aux enseignant.e.s exerçant en milieu hétéroglotte : comment serait-il possible de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère, compte tenu du nombre réduit de temps de classe et l'input quasi absent en dehors de l'école ?

De nombreuses recherches en acquisition des langues secondes consacrées au traitement de données langagières en classe de langue y ont apporté des réponses (voir par exemple Carroll, 1997, 2000; Gass, 1997; Van Patten, 1993; Véronique, 2000). Certains résultats de ces recherches ont trouvé leur application dans la didactique des langues étrangères, notamment en ce qui concerne la conception de méthodes. Notons que les travaux que nous avons mentionnés ci-dessus portent davantage sur l'étape de compréhension de textes et du repérage des unités linguistiques, alors qu'il est aussi intéressant d'exploiter les moyens du travail avec la langue au niveau de la production, de manière à favoriser la saisie (l'intake). A cet égard, dans notre recherche, nous visons l'étape de la systématisation de la langue, car nous considérons qu'à cette étape de la séance didactique l'enseignant a une grande marge de manoeuvre pour pousser les apprenant.e.s à réemployer les unités linguistiques cibles. En effet, c'est l'étape où se déroule le travail sur le réemploi de nouvelles structures en contexte, dans le but de mémoriser et systématiser les éléments langagiers en vue de pouvoir les réutiliser lors de la production spontanée (Lemeunier, 2006, en ligne).

Une autre observation conditionnant notre recherche est le fait que la plupart des programmes d'enseignement-apprentissage de FLE mis en application au sein des centres de langues ou des universités russes mettent l'accent sur la compétence grammaticale. Ainsi, l'enseignement de la grammaire détient davantage d'attention et s'avère ainsi plus explicite que celui du vocabulaire. Or, c'est souvent l'appropriation de nouveaux mots qui pose problème aux apprenant.e.s. Le développement de la compétence lexicale devient d'autant plus difficile que les apprenant.e.s ne sont pas exposé.e.s à la langue dans leur quotidien. Les étudiant.e.s de notre école ont souvent exprimé leur besoin d'aide dans l'apprentissage du vocabulaire en posant des questions relatives à l'apprentissage de nouveaux mots et en demandant des conseils, des techniques d'apprentissage et de révision. En effet, une connaissance limitée du lexique pourrait conduire à la frustration des apprenant.e.s car ils ou elles ne peuvent pas transmettre ce qu'ils ou elles veulent exprimer en parlant ou en écrivant.

À cet égard, Folse souligne qu' « avec un vocabulaire pauvre, la communication est considérablement contrainte. Vous pouvez vous débrouiller sans grammaire ; on ne peut pas se passer de vocabulaire » (Folse, 2004 : 2). Allant plus loin, Nation pose qu'un vocabulaire riche « facilite la compréhension, l'expression orale, la lecture et l'écriture » (Nation 1994 : 8).

Notre recherche concerne les apprenant.e.s du français langue étrangère des niveaux intermédiaires (visant le niveau B1.2 et B2 du CECRL), ce qui explique leurs besoins en amplification du vocabulaire, puisqu'à ce stade le niveau seuil en français est déjà acquis, c'est-à-dire que l'apprenant est capable de se débrouiller dans la plupart des situations de la vie quotidienne (Cuq, 2003 : 177). A cet égard, Long remarque : « Les apprenants avancés ont généralement maîtrisé la plupart de la grammaire dont ils ont besoin, mais manquent généralement encore du vocabulaire et des collocations nécessaires pour opérer efficacement dans les domaines de discours spécialisés (académiques, professionnels etc.) » (Long, 2016 : 17).

Nos motivations sont donc de découvrir des moyens de favoriser l'acquisition du vocabulaire par les apprenant.e.s du FLE visant les niveaux B1.2 et B2 du CECRL, tout en agissant en contexte guidé et hétéroglotte. Cet objectif global nous amène à cerner les intérêts concrets de notre recherche quant aux paramètres étudiés. L'objectif global de la recherche étant de découvrir des principes de l'enseignement du vocabulaire permettant de renforcer son acquisition, nous nous tournerons vers l'enseignement explicite. Nous visons à comparer deux types de tâches qui sont le plus souvent proposées aux apprenants au niveau de systématisation dans le cadre du travail sur le vocabulaire cible en classe de langue : 1) les tâches de réemploi des unités lexicales avec des contraintes linguistiques et 2) les exercices visant l'accomplissement d'une tâche pragmatique, avec un minimum de contraintes linguistiques. Ces deux types de tâches nous renvoient aux concepts de l'enseignement centré sur la forme (FonF) et de l'enseignement centré sur le sens (FonM).

A différents moments de l'histoire de la recherche en acquisition des langues (désormais RAL), les hypothèses des chercheurs sur l'efficacité de l'enseignement centré sur le sens et de celui centré sur la forme n'étaient pas les mêmes. Selon Krashen (1989), la langue n'est acquise que lorsque l'attention de l'apprenant est retenue par le sens et non pas par la forme.

Or, des études plus récentes (par exemple, celles de Ellis, Nation, Hulstijn) ont montré que l'apprentissage dit naturel ne suffit pas pour apprendre une langue seconde (désormais L2). De nombreuses recherches en RAL ont prouvé l'efficacité des approches intégratives (Laufer 2005, Nation 2001, Schmitt 2008). Dans notre étude, nous nous intéressons alors à l'effet qu'auront différents types d'activités de systématisation sur l'acquisition du vocabulaire en L2. A l'instar des recherches en acquisition de la grammaire, nous les appellerons tâches centrées sur les formes et tâches centrées sur le sens.

Ainsi, dans le cadre de notre étude, deux groupes d'apprenant.e.s effectueront le même travail de traitement du vocabulaire du moment de la première exposition au texte (tâches de compréhension globale et détaillée, de repérage et de conceptualisation, il s'agit donc d'un enseignement explicite dans les deux cas) mais travailleront de manière différente au niveau de la systématisation. Pour le premier groupe (groupe FonF), le travail sur les unités lexicales se produira au travers des tâches linguistiques contextualisées visant la réutilisation du vocabulaire cible. Pour le second groupe (groupe FonM), le travail sur le vocabulaire s'effectuera au travers des tâches complexes et pragmatiques. De cette manière, l'apprenant.e serait amené.e à la réutilisation du vocabulaire cible grâce à la création du besoin de puiser dans le nouveau vocabulaire. Nous analyserons les progrès des apprenant.e.s au moyens de tests d'évaluation de la connaissance du vocabulaire cible que nous concevrons pour cette étude.

Afin de pouvoir mener notre recherche, nous consacrons la première partie de ce travail à l'analyse des apports théoriques dans les domaines linguistique, didactique et acquisitionnel. Le premier chapitre est consacré à l'analyse des notions clés en relation avec le lexique et le vocabulaire. Par leur étude, nous visons à cerner les différences fondamentales dans l'appareil notionnel du lexique/vocabulaire, notamment pour ce qui concerne les éventuelles divergences entre les terminologies anglophone et francophone.

Le deuxième chapitre de notre recherche est consacré à l'étude de la compétence lexicale. Dans le but de définir ce que nous devons observer pour évaluer la compétence lexicale, nous analyserons d'abord les notions de compétence et de performance. Ensuite, nous continuerons par analyser la notion de la connaissance lexicale et observerons ses différents

modèles décrits par des chercheurs en acquisition du vocabulaire. Finalement, nous nous intéresserons à la compétence lexicale telle qu'elle est abordée par le CECRL.

Dans le troisième chapitre de la première partie de ce travail, nous nous pencherons sur les outils à disposition des enseignants et des chercheurs permettant de favoriser l'acquisition du vocabulaire. Dans un premier temps, nous analyserons les modèles principaux de l'acquisition de compétences complexes, afin de comprendre les mécanismes à la base de l'acquisition. Dans un deuxième temps, nous étudierons les apports de la RAL nous permettant de dégager des principes de l'enseignement-apprentissage des LE et nous passerons ensuite à l'étude du concept de la charge d'implication qui nous permettrait d'évaluer l'efficacité des tâches visant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

La deuxième partie de ce travail est consacrée à notre expérience. Dans le cadre de cette partie, nous visons à décrire la conception des dispositifs mis en place pour mener notre recherche empirique. En nous appuyants sur nos lectures, nous visons à évaluer la charge d'implication de chaque activité. Dans cette même partie, nous expliquerons les principes à la base de la conception des tests grâce auxquels nous comptons évaluer les connaissances et compétences acquises en vocabulaire chez nos participant.e.s. Pour ce faire, nous nous référerons aux conclusions faites lors de l'analyse de la théorie dans le cadre de la première partie. Finalement, nous présenterons les résultats et les analyserons du point de vue des travaux théoriques à la base de nos dispositifs et nous proposerons des pistes d'application pédagogique des résultats de cette recherche.

Partie 1. L'analyse du cadre théorique

1.1 Survol des notions relatives au vocabulaire et au lexique

La recherche en enseignement-apprentissage du vocabulaire s'est beaucoup amplifiée depuis les dernières décennies. Si auparavant cet aspect de la langue n'était pas une priorité des didacticiens et cédait sa place à la grammaire (Nation, 1990; Carter et McCarthy 1988), aujourd'hui la didactique du vocabulaire attire de plus en plus d'attention de la part des chercheurs et des concepteurs de programmes (voir par exemple les travaux de Coady, Ellis, Hulstijn, Laufer, Meara, Nation et d'autres). Compte tenu de la richesse des apports des recherches mentionnées ci-dessus, y compris en ce qui concerne des concepts et la terminologie, nous considérons nécessaire de nous y pencher afin de formuler ce que nous entendons sous le développement de la compétence lexicale. En effet, des chercheurs anglophones et francophones abordent les notions de la compétence lexicale et du vocabulaire comme synonymiques (Jackson et Amvela, 2000; Caro et Rosado, 2017). Dans tous ces cas, il s'agit de la quantité de mots connus de l'apprenant.e et du niveau de leur maîtrise. S'y rajoutent d'autres éléments, ce qui peut entraîner des confusions, par exemple, concernant les termes des domaines linguistique, et didactique : s'agit-il des lexèmes, lexies ou des mots lorsqu'il est question de l'enseignement du vocabulaire? Notre objectif est de mettre de la lumière sur ces questions et de combler certaines lacunes conceptuelles afin de les utiliser ensuite dans notre recherche.

Ainsi, dans cette partie, nous visons à aborder les notions principales relatives aux éléments lexicaux enseignés dans le cadre des cours de langue étrangère, à savoir, mot, unité lexicale, lexie, lexème. Nous étudierons ensuite ce que veut dire connaître un mot, afin de définir les objectifs à viser par cette recherche. Nous terminerons par aborder la compétence lexicale et différents modèles de la connaissance lexicale.

1.1.1 Du mot à l'unité lexicale

Le premier terme que nous allons aborder dans le cadre de cette révision théorique est celui du mot, puisqu'il semble être le plus courant dans le discours autour de l'apprentissage des langues et donc le plus familier pour les apprenant.e.s. D'après le dictionnaire de didactique

du français langue étrangère, le mot est défini comme « une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques» (Cuq, 2003 : 170). Cependant, il convient de noter que l'analyse linguistique remet en question la notion de mot, vu les difficultés liées à sa définition et donc «son caractère vague et peu opérationnel», comme le remarque Cuq. (Ibid). Or, d'après le chercheur, le terme est applicable en didactique des langues puisqu'il est généralement connu des apprenant.e.s à travers l'étude et la pratique de langues, qu'il s'agisse de leurs langues maternelles ou d'une/des langue(s) étrangère(s). (Ibid).

La lexie, quant à elle, est définie par Cuq comme « l'unité fonctionnelle significative du discours » (Cuq, 2003 : 155). En ce sens, elle s'oppose **au lexème** qui correspond, en revanche, à «une unité abstraite qui appartient à la langue». (Ibid) Ainsi, les deux notions sont assez proches et se distinguent par leur appartenance soit à la langue en tant que système, soit au discours. Cuq remarque qu' «une lexie constitue une unité de sens et s'inscrit dans une catégorie grammaticale (nom, verbe adjectif, etc.)» (Ibid). Elle peut être constituée d'un seul mot (exemple : livre), de deux mots ou plus (exemples : essuie-glace, mise au point), elle peut également correspondre à des expressions figées (exemple : prendre le train en marche) (Ibid). Lux-Pogodalla et Polguère utilisent les termes de lexie et de l'unité lexicale comme équivalents; la lexie comme **l'unité lexicale** est associée à un sens donné et peut correspondre à un lexème ou à une locution (Lux-Pogodalla et Polguère, 2011 : 20).

Compte tenu du caractère non-discursif du lexème, nous retenons le terme «unité lexicale» pour utiliser dans ce travail. Or, malgré les éventuelles difficultés de l'utilisation du terme «mot», nous nous permettons d'y avoir recours, puisqu'il reste un terme universel, facilement traduisible dans plusieurs langues et compris des apprenant.e.s.

La relation entre la collocation et l'unité lexicale

Un autre terme qui surgit dans les recherches récentes sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire est la collocation. Bien qu'il soit introduit dans la didactique des langues depuis les années trente (Palmer, 1933 cité chez Tutin, 2013 : 49), la notion de la collocation peut être considérée comme ancienne, car elle avait été utilisée par Bally sous terme de série

phraséologie (Bally cité chez Tutin 2013 : 58). Tutin et Grossmann définissent les collocations comme «des mots présentant des affinités et qui tendent à apparaître ensemble» (Tutin et Grossmann, 2002 : 10). Il convient, cependant, de distinguer les collocations des expressions figées comme «pomme de terre» ou «un nid d'ange», car le sens de ces dernières ne peut être défini à partir du celui de leurs composantes : « l'interprétation sémantique ne se fait pas de façon compositionnelle» (ibid).

En même temps, les collocations s'opposent à des associations complètement libres, comme par exemple «beaux paysage» ou «envie de chocolat», car le sens de celles-ci est analysable et prédictible. Lux-Pogodalla et Polguère avancent que la collocation est forcément une expression respectant la compositionnalité sémantique, dont le sens se construit du «sens de la base» auquel s'ajoute le sens du collocatif (Lux-Pogodalla et Polguère, 2011 : 21).

Tutin et Grossmann remarquent que la collocation se trouve «à la frontière entre le préconstruit et le libre», ce qui la rend pertinente pour la recherche en linguistique. (Tutin et Grossmann, 2002 : 10). Or, les traits distinctifs de ces expressions les rendent tout aussi intéressantes pour la didactique des langues étrangères, car les collocations se caractérisent par la transparence en perception, c'est-à-dire, leur sens est assez facilement accessible à l'apprenant.e lorsqu'il/elle la rencontre dans la parole, et en même temps, par la difficulté de production par un locuteur non-natif (Idem).

Ce survol des définitions des termes nous amène à nous interroger sur les relations entre la collocation et la lexie (l'unité lexicale). En effet, si la lexie peut correspondre à une expression figée ainsi qu'à un mot ou plus, il est nécessaire de cerner les caractéristiques la distinguant de la collocation.

A cet égard, Tutin avance que les unités lexicales sont des constituants de la collocation et conditionnent son caractère binaire (Tutin, 2013 : 58). Hausmann caractérise la collocation comme « la combinaison d'un mot sémiotiquement autonome, donc choisi indépendamment de son contexte, que nous appelons base [...], et d'un mot sémiotiquement dépendant, choisi en fonction de la base et que nous appelons collocatif. » (Hausmann, 2007 : 122-123). Certains chercheurs, comme Heid et Meluk, posent que la collocation est une combinaison de deux lexèmes réalisant deux concepts où le choix

d'un lexème dépend de l'autre (Heid, 1994 : 228, Mel'c̣uk, 1993 : 30 cités chez Tutin, 2013 : 49). Toutefois, comme nous l'avons déjà précisé dans ce chapitre, le lexème est une notion relative à la langue et non pas au discours. En ce sens, nous pourrions utiliser le terme de la lexie comme équivalent du lexème, mais relatif à la dimension discursive. En même temps, compte tenu d'éventuelles divergences terminologiques entre les études anglophones et francophones, nous nous permettons de faire recours au glossaire anglo-français des termes linguistiques pour constater que le terme anglais «lexeme» correspond à celui de «l'unité lexicale» en français (voir le glossaire français-anglais de terminologie linguistique en ligne)¹.

Finalement, compte tenu du caractère binaire de la collocation, Tutin résume la relation entre celle-ci et la lexie de manière suivante : « La collocation met en jeu une unité lexicale simple ou complexe en relation syntaxique avec un constituant linguistique ». Ainsi, nous pouvons constater que les deux termes sont bien distincts mais qu'ils sont, en effet, intrinsèquement liés, car les lexies (ou les unités lexicales) sont des constituants des collocations (Tutin, 2013 : 58).

1.1.2 Vocabulaire et lexique

Le vocabulaire et le lexique sont également des termes allant souvent de paire dans des recherches en linguistique, ainsi qu'en didactique des langues. De nombreux travaux en didactique des langues, ainsi qu'en linguistique les emploient comme synonymiques (Caro et Rosado, 2017 : 205). A cet égard, Caro et Rosado remarquent que « le terme du lexique a été introduit et utilisé de manière interchangeable pour désigner le vocabulaire.» (Ibid). Barcroft, Sunderman et Schmitt l'expliquent comme suit : « Le terme lexique², du grec ancien pour «mot», fait référence à tous les mots d'une langue, à l'ensemble du vocabulaire d'une langue. Platon et Aristote ont parlé du lexique en termes de la manière dont les mots d'une langue peuvent être utilisés efficacement.» (Barcroft, J., Schmitt, N., & Sunderman, G., 2011 : 571). Néanmoins, d'autres chercheurs en didactique des langues insistent sur l'importance de la

¹ <https://feglossary.sil.org/fr/entry/lexeme-1>

² il convient de préciser que le terme lexique est utilisé par les chercheurs francophones, alors que dans les travaux anglophones figure le terme «lexis», voir le glossaire français-anglais de terminologie linguistique en ligne, URL : <https://feglossary.sil.org/fr/english-linguistic-terms/i>

distinction des deux termes tout en mettant en avant les différences qui s'avèrent cruciales en termes de l'enseignement des langues. Nous tenons à exposer ci-dessous les différentes visions et définitions des notions du vocabulaire et du lexique.

Trois interprétations du terme vocabulaire

D'après le dictionnaire de didactique des langues, « dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue » (Cuq, 2003 : 246). Certains dictionnaires anglophones tels que Merriam-Webster (Merriam-Webster, dictionnaire en ligne) définissent le vocabulaire comme « Les mots qui composent une langue ; tous les mots connus et utilisés par une personne : mots qui se rapportent à un sujet particulier ». De même, Cambridge (Cambridge, dictionnaire en ligne) le décrit comme « les mots connus ou utilisés par une personne en particulier, ou qui sont utilisés dans une langue ou une matière ». Enfin, Macmillan le présente également comme « Tous les mots qu'une personne connaît ; tous les mots d'une langue particulière. » (Macmillan, dictionnaire en ligne).

Caro et Rosado avancent que ces définitions données par des chercheurs en didactique des langues sont similaires à celles fournies par certains chercheurs dans le domaine de la linguistique et de la linguistique appliquée (Caro et Rosado, 2017 : 206). Par exemple, Linse et Nunan soulignent que « le vocabulaire est l'ensemble des mots qu'un individu connaît ». (Linse et Nunan, 2005, cités chez Caro et Rosado, 2017). Pour leur part, Richards et Schmidt s'accordent à dire que le vocabulaire est un ensemble de lexèmes, comprenant des mots simples, des mots composés et des idiomes (Richards, J., & Schmidt, R., 2010). Kamil et Hiebert considèrent que « Génériquement, le vocabulaire est la connaissance du sens des mots » (Kamil et Hiebert, 2005 : 11).

En ce sens, le terme du vocabulaire est évoqué lorsqu'il s'agit de l'ensemble de mots d'une langue donnée ou encore pour désigner l'ensemble de mots connu par un individu. Ces deux interprétations du vocabulaire nous renvoient à deux dimensions différentes, à savoir, à la langue elle-même et à la langue acquise par un apprenant.e.

Outre deux interprétations du vocabulaire exposées ci-dessus, nous pouvons en ajouter une troisième, formulée par Cuq de la manière suivante : «Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié

et décrit : vocabulaire des mathématiques, du droit du tourisme par exemple.» (Cuq, 2003 : 246). En ce sens, le lexique est perçu comme la somme des vocabulaires. Cette interprétation est également utilisée par la didactique des langues lorsqu'il s'agit des ensembles de mots relatifs à des champs lexicaux³ abordés dans le cadre d'un cours de langue. Ainsi, dans des fiches pédagogiques ou dans des méthodes de FLE, nous pouvons trouver des fiches de vocabulaire de la santé, des achats et d'autres (Voir par exemple la série Vocabulaire progressif de CLE International, 2017).

Modèle de Van Vlack

Une telle définition du vocabulaire met en avant les relations hiérarchiques entre le vocabulaire et le lexique. Cette vision est partagée par certains chercheurs qui font une distinction entre vocabulaire et lexique, en les catégorisant, cependant, des manières différentes. Par exemple, Van Vlack pose que lorsque les gens pensent au vocabulaire, ils le relient généralement aux mots et aux significations. Le lexique, au contraire, n'est pas seulement associé aux mots, mais s'étend pour inclure d'autres couches de connaissances lexicales (Van Vlack, 2013). Il illustre la différence entre le vocabulaire, le lexème, l'unité lexicale et le lexique de manière suivante :

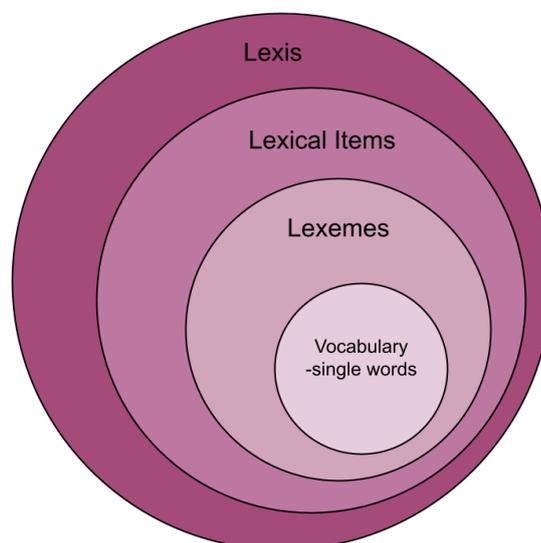


Figure 1. Différence entre le vocabulaire et le lexique tiré de van Vlack (2013)

³ Nous comprenons par un champ lexical « l'ensemble d'unités lexicales liées par une structure de relations» (Dictionnaire de Larousse, consulté en ligne)

La figure ci-dessus représente les niveaux de complexité des notions en question, allant du mot au lexique. Nous tenons à indiquer ici que le terme «lexeme» représente ici « un mot ou un groupe de mots qui a un sens qui ne peut pas être compris d'après le sens des parties dont il est constitué » (dictionnaire Macmillan), alors que «lexical item» est « mot ou séquence de mots qui agit comme une unité de sens, y compris des mots, des phrases, des verbes à particule et des proverbes. » (dictionnaire Wordnik); finalement, le terme «lexis» correspond au lexique, comme nous l'avons déjà mentionné dans ce chapitre. Ainsi, pour Van Vlack, le vocabulaire est assimilé aux mots isolés, alors que le lexique est une notion beaucoup plus complexe. De ce point de vue, le terme lexique comprend un système d'unités de mots, qui se rapporte à d'autres unités créant un réseau de significations, dont la polysémie, la collocation, l'ambiguïté, la synonymie et la fréquence (Schmitt & Meara, 1997; Miller, 1999; Nation, 2001).

La discussion autour de la complexité du lexique s'avère pertinente pour la didactique des langues. Caro et Rosado avancent à cet égard que la croyance commune et restreinte selon laquelle le vocabulaire est une « relation tout ou rien » a favorisé l'enseignement de listes de vocabulaire isolées ou décontextualisées entravant le développement lexical des apprenants. (Caro et Rosado, 2017 : 206). Pour étayer l'affirmation ci-dessus, Al-Batel cité par Wahba, Taha et England affirme que « les listes de vocabulaire appariées décontextualisées ont une valeur limitée pour les apprenants si elles ne sont pas accompagnées d'activités de construction de contexte » (Wahba, Taha et England, 2006 : 332). Pour cette raison, une vision systémique plus large découlant de cette redéfinition du lexique peut entraîner des changements substantiels en matière de l'enseignement explicite du vocabulaire (Caro et Rosado 2017 : 206).

Le vocabulaire et le lexique à travers le prisme du discours

Une autre distinction faite entre le vocabulaire et le lexique se repose sur l'emploi des deux termes dans les dimensions différentes : discursive et linguistique. Ainsi, Cuq suggère que le terme lexique « renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes », alors que le vocabulaire renvoie au discours (Cuq, 2003 : 246). En ce sens, le terme vocabulaire est à utiliser en didactique lorsqu'il s'agit des unités lexicales à disposition de l'apprenant.e. Ce principe de distinction

est également avancé par Picoche : « on convient généralement d'appeler lexique l'ensemble des mots faisant partie de la "langue française" (qu'aucun dictionnaire connu n'a jamais complètement rassemblés) et vocabulaire un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante.» (Picoche, 2011, en ligne).

En outre, Cuq met en avant la distinction entre le vocabulaire actif et le vocabulaire disponible qui se fait en didactique des langues : « dans la pratique d'une langue, le terme vocabulaire actif désigne à l'ensemble des mots qu'un sujet utilise pour communiquer », alors que « le terme vocabulaire disponible désigne l'ensemble des mots que le sujet n'utilise pas forcément, mais qu'il est en mesure de mobiliser sans effort en fonction des besoins de compréhension et d'expression. » (Cuq, 2003 : 246).

Or, de même que Van Vlack, Cuq met en exergue l'importance de la maîtrise des relations sémantiques qui existent entre les mots composant le vocabulaire d'une langue (dont l'opposition, l'équivalence, l'inclusion et d'autres), qu'il s'agisse des mots différents ou des différents sens d'un même mot (Ibid). Ainsi, d'après lui, d'un point de vue didactique, « la maîtrise de ces relations est essentielle dans l'apprentissage de la langue qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère.» (Ibid).

Ce survol des définitions du lexique et du vocabulaire, ainsi que des différentes catégorisations mettant en avant les différences tracées entre ces termes nous a permis de constater des divergences entre la terminologie anglophone et francophone. Or, l'analyse des idées des chercheurs cités ci-dessus nous a permis d'y repérer des points communs : le vocabulaire (le lexique) peut désigner l'ensemble des mots constituant la langue ou l'ensemble des mots connu d'un individu. Il convient de souligner que les deux catégorisations perçoivent le vocabulaire/le lexique comme un système complexe dont les composants sont liés par des relations sémantiques variées et dont la maîtrise est tout aussi importante pour un apprenant.e d'une langue.

Cependant, nous considérons pertinente la distinction faite entre les dimensions discursive et proprement linguistique dont nous présentons le récapitulatif ci-dessous :

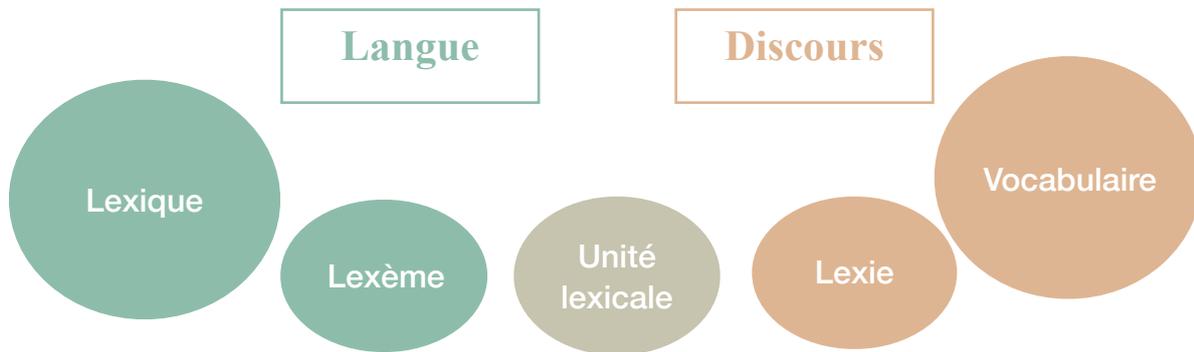


Figure 2. Répartition des notions clés selon les dimensions linguistique et discursive

Ainsi, nous allons utiliser dans ce travail le terme vocabulaire pour désigner 1) l'ensemble de mots connu d'un individu; 2) l'ensemble de mots constituant la langue; 3) un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit. En poursuivant cette logique, nous appellerons «vocabulaire» l'ensemble des unités lexicales à enseigner/acquérir. En outre, comme nous l'avons mentionné dans ce chapitre, nous retenons le terme unité lexicale pour désigner une « unité fonctionnelle significative du discours, associée à un sens donné et correspondante à un lexème ou à une locution ». Or, en nous appuyant sur les idées de Cuq à propos du caractère universel du terme «mot», nous nous permettons aussi d'utiliser le mot «mot» comme synonyme de «l'unité lexicale».

Dans le chapitre suivant, nous nous rapprocherons de la compréhension de la compétence lexicale. A cet égard, nous visons à définir ce que veut dire connaître un mot. Dans ce but, nous ferons une revue des théories portantes sur la connaissance lexicale et analyserons ses différentes définitions et modèles. Nous aborderons aussi les caractéristiques de la connaissance lexicale, telles que étendue et profondeur, qui sont à base de certains tests mesurant le vocabulaire (par exemple, de Word Association Test).

1.2 Que veut dire connaître un mot ? Connaissance lexicale et son évaluation

1.2.1 Qu'évalue-t-on ? Le débat autour de la dichotomie compétence/ performance

Nous commençons l'étude de la compétence lexicale par aborder les notions mêmes de compétence et de performance, ainsi que la relation dichotomique entre les deux notions établie *par* la recherche en linguistique. Ainsi, dans cette première section, nous nous intéresserons aux différentes conceptions de la compétence et de la performance développées par des linguistes aux différentes étapes de l'évolution des sciences du langage.

Lorsqu'il s'agit de l'entrée linguistique dans l'étude des notions de compétence et de performance, il paraît nécessaire de faire référence aux travaux de Noam Chomsky, qui est à l'origine de cette dichotomie. Notons que l'opposition de ces termes est elle-même issue des définitions données par Chomsky à la compétence et à la performance. Ainsi, dans la Grammaire générative, Chomsky définit la compétence comme «la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue» (Chomsky cité par Coste, de Pietro, Moore, 2012 : 104). Il s'agit donc pour lui des connaissances du sujet parlant sur le système de la langue donnée. Opposée à la compétence, la performance, quant à elle, est la mise en oeuvre de la compétence et relève de la parole. (Ibid)

Comme nous pouvons le voir, la dichotomie entre la compétence et la performance proposée par Chomsky reprend celle entre la langue et la parole, avancée par Ferdinand de Saussure. Or, il convient de noter que ces deux propositions à l'égard des connaissances sur le système de la langue et de leur actualisation ne prennent pas en compte plusieurs facteurs inhérents à la communication. En résultat, l'hypothèse générativiste chomskyenne a ensuite été critiquée par les sociolinguistes. En effet, si la proposition de Chomsky relève de l'aspect psychologique du langage et se focalise sur le locuteur-auditeur idéal connaissant parfaitement sa langue et appartenant à une communauté complètement homogène, elle s'intéresse peu au sujet parlant en tant qu'un vrai acteur social. (Coste, de Pietro, Moore, 2012 : 110).

Or, avec l'épanouissement de la sociolinguistique dans les années 60-70s, les notions de compétence et de performance développées par la linguistique générative sont reprises par la sociolinguistique. Dell Hymes s'oppose à l'interprétation chomskyenne de la compétence et de la performance, tout en mettant en exergue la dimension sociale dans laquelle les notions en question doivent être étudiées :

« ... un enfant normal acquiert une connaissance des phrases non seulement grammaticales, mais aussi appropriées. Il ou elle acquiert la compétence de savoir quand parler, quand ne pas parler, et de quoi parler avec qui, quand, où, de quelle manière. En bref, un enfant devient capable d'accomplir un répertoire d'actes de langage, de participer à des événements de langage et d'évaluer leur accomplissement par les autres.» (Hymes, 1972 : 277).

A la lumière des travaux ethnographiques de Bloomfield, Hymes souligne le caractère différentiel des compétences et l'hétérogénéité des communautés linguistiques tout en mettant en avant la nécessité de prise en compte des facteurs sociaux aux niveaux de la compétence et de la performance. Selon lui, la compétence ne relève pas uniquement de ce qui est linguistique, mais inclut aussi des règles d'usage (Hymes, 1972 : 278). La disposition à l'usage, quant à elle, comprend, outre les composantes cognitives, des facteurs affectifs et volitifs (Hymes, 1972 : 278). Cela signifie que la compétence est un phénomène tout à fait social, et que celle-ci s'acquière dans un contexte social.

Il s'ensuit la modification de la définition psycholinguistique de la performance donnée par Chomsky. Hymes insiste sur le fait que la performance n'est pas que l'actualisation de la compétence individuelle, mais un événement se déroulant compte tenu des genres qui sont en usage dans la communauté linguistique donnée (Coste, de Pietro, Moore, 2012 : 112). La performance est donc la mise en action de la compétence; se déroulant toujours dans un contexte social, elle en est indissociable.

Nous pouvons en conclure que les notions de compétence et performance initialement introduites dans le cadre des études générativistes, ont ensuite évolué au fur et à mesure du changement de la perspective des recherches linguistiques, notamment grâce à l'apport du mouvement sociolinguistique percevant le locuteur/auditeur tout d'abord comme un acteur social. C'est ce même domaine de recherche qui remet ensuite en cause l'opposition entre la

compétence et la performance, en plaidant pour leur continuité. En ce sens, la performance devient l'outil de construction collaborative d'une réalité sociale commune.

La notion de compétence abordée par le CECRL

La didactique des langues étrangères a retenu le terme «compétence» pour désigner «l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir». (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). La compétence est alors devenue une des notions-clés du dispositif conçu par le Conseil de l'Europe à destination des acteurs dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Ce sont les compétences de l'acteur social qui sont soumises à l'examen et à l'évolution par le CECRL.

Or, si l'on se penche sur la compétence telle qu'elle est abordée par le CECRL, on retrouvera qu'à celle-ci sont accordées les propriétés suivantes : la compétence est liée à l'action (puisque «c'est la possibilité de faire quelque chose qui se voit et qui peut s'évaluer de manière opérationnelle» (Ibid : 82), elle est liée à un succès dans l'action (car «il ne suffit pas d'agir» et «la compétence se manifeste par degré de réussite dans l'accomplissement d'une tâche» (Ibid). et à la situation (comme la compétence «est contingente d'une situation donnée, mais elle doit pouvoir s'adapter aux évolutions et s'adapter aux exigences d'une situation nouvelle, ou à une classe de situations qui peuvent elles-mêmes appartenir à des domaines plus larges» (Ibid). Ceci nous permet de conclure que la compétence du CECRL est bel et bien la continuité de compétence/performance jadis abordée par Hymes. Cela dit, l'enseignant.e visant à évaluer la compétence s'appuie sur la performance (prestation) de l'apprenant.e. (Bourguignon, Delahaye, Vicher, 2005 : 461).

1.2.2 Problèmes de définition de la compétence lexicale

Composantes de la connaissance lexicale

Après ce bref aperçu de ce qu'est la compétence, nous visons à répertorier différentes définitions de la compétence lexicale suggérées par des chercheurs en didactique des langues étrangères.

Une définition simple de la compétence lexicale n'est pas facile à cerner en raison de la nature multiforme des mots. En effet, la linguistique étudie le mot aux niveaux morphologique, syntaxique, phonétique et sémantique tout en s'adressant à la forme, la fonction et la signification des mots. A cet égard, Meara remarquait en 1996 que la difficulté d'avoir une définition complète résidait dans l'absence d'un cadre de compétence lexicale qui impliquerait d'avoir « un modèle complet de sémantique, et une spécification complète du comportement syntaxique et associatif de tous les mots du lexique d'un locuteur »... Jusqu'à présent, ce niveau de description semble loin d'être réalisé » (Meara, 1996 : 19).

En abordant la compétence lexicale, Jiménez remarque qu'il est difficile de préciser quand le terme de la compétence lexicale est apparu, or la discussion autour de la connaissance lexicale dans le champs de recherche en acquisition des langues secondes prend racine dans les années 1970. (Jiménez, 2002 : 152). Il est nécessaire de préciser que la notion de compétence n'est pas abordée par tous les chercheurs, ainsi de nombreux travaux ont recours à l'expression «connaître un mot» en guise de la «compétence lexicale» (Voir par exemple Richards 1976, Nation 2001). A ces égard, Jiménez note qu'une des premières tentatives de discussion du concept de la compétence lexicale est faite en 1976 par Richards dans 'The Rôle of Vocabulary Teaching' (Richards 1976 : 77-89). Un an auparavant, il cerne huit hypothèses sur la connaissance lexicale :

- 1) The native speaker of a language continues to expand his vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life.
- 2) Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.
- 3) Knowing a word implies knowing the limitations imposed on the use of the word according to variations of function and situation.
- 4) Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated with the word.
- 5) Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.

6) Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.

7) Knowing a word means knowing the semantic value of a word.

8) Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word (Richards 1975 : 83).

Jiménez conclut, entre autres, que la compétence lexicale est comprise par Richards comme une connaissance cumulative des mots (au sens d'un stockage mental) et non comme la capacité mentale à les générer (Jiménez 2002 : 153). Il met en exergue le caractère transitoire de la compétence lexicale, puisque le nombre de mots qui composent la compétence lexicale varie tout au long de la vie. Or, la connaissance d'un mot se concentre sur les mots de la langue cible et non sur l'apprenant de cette langue (Ibid).

En outre, Jiménez met en lumière le fait que d'après les huit hypothèses de Richards, la compétence lexicale est exploitée principalement dans les dimensions grammaticale et sémantique, alors que les dimensions sociolinguistique et psycholinguistique s'avèrent moins pertinentes dans le cadre de ce travail :

Tableau I. Hypothèses de Richards sur la connaissance lexicale (d'après Jiménez 2002 : 153)

Dimensions	Hypothèse
grammaire	hypothèses 2, 4, 5
sémantique	hypothèses 6, 7, 8
sociolinguistique	hypothèse 3
psycholinguistique	hypothèse 1

Les propositions de Richards ont généré un nombre important de travaux portant sur la connaissance lexicale qui ont rebondi sur les aspects inhérents à la connaissance d'un mot. Ainsi, Nation propose une décomposition de la connaissance lexicale comprenant trois dimensions dont la forme, le sens et l'usage :

Tableau II. What is involved in knowing a word? " (Nation 2001 : 347)

Form	Spoken	R P	Study 3	What does the word sound like? How is the word pronounced?
	Written	R P	Study 1	What does the word look like? How is the word written and spelled?
Meaning	Word parts	R P		What parts are recognizable in this word? What word parts are needed to express the meaning?
	Form and meaning	R P	Studies 1, 4, 5, 6 Study 2	What meaning does this word form signal? What word form can be used to express this meaning?
	Concepts and referents	R P		What is included in the concept? What items can the concept refer to?
	Associations	R P		What other words does this make us think of? What other words could we use instead of this one?
	Use	R P		In what patterns does the word occur? In what patterns must we use this word?
Use	Collocations	R P		What words or types of words occur with this one? What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency...)	R P		Where, when, and how often would we expect to meet thi: Where, when and how often can we use this word?

A l'instar de Richards, Nation inclut la dimension sémantique dans sa conception de la connaissance lexicale. Celle-ci comprend, outre la forme et la signification (hypothèse 7 chez Richards), les concepts et les références et les associations. Cette déclinaison fait l'écho à l'idée de Richards que connaître d'un mot implique aussi une connaissance du réseau d'associations entre ce mot et d'autres mots dans la langue, de même qu'une connaissance d'un nombre des différentes significations associées au mot donné (Hypothèses 6,8 cf Tableau I). La dimension de l'usage mise en évidence par Nation reprend aussi les hypothèses avancées par Richards, à savoir, le comportement syntaxique du mot (hypothèse 4), les collocations (hypothèse 2), les contraintes de l'usage (hypothèse 3). Dans le cadre de la catégorisation de Nation, la dimension formelle, notamment l'aspect concernant les parties du mot, ferait écho à la cinquième hypothèse de Richards portant sur la connaissance de la forme sous-jacente et des dérivations du mot, ainsi qu'à la deuxième en termes de la connaissance de la forme écrite et phonétique.

Comme nous pouvons le voir, la déclinaison de Nation s'inspire largement des propositions de Richards. Or, il est important de noter que Nation met en lumière différentes dimensions de la connaissance lexicale, dont la dimension de l'usage sous-jacente et non explicitée chez Richards. En outre, dans son schéma regroupant les aspects impliqués dans la connaissance lexicale, Nation met l'accent sur la dichotomie réception/production qui n'a pas été prise en

compte par Richards. En effet, pour chacun des aspects cités dans le cadre d'une dimension, Nation fait la déclinaison en connaissances en réception et en production. A cet égard, Schmitt souligne également que la connaissance du sens ne suffit pas pour maîtriser un mot : l'apprenant.e doit être capable de percevoir ou de produire des mots en mode verbal ou écrit. Le mot doit également être utilisé avec précision en fonction de ses contraintes grammaticales (Schmitt, 2000 : 43).

Cette déclinaison devient incontournable dans les recherches en acquisition des langues secondes qui ont suivi celle de Richards, de même que le caractère multidimensionnel du mot. Ainsi, selon Laufer, « la connaissance d'un mot, étant donné son caractère multidimensionnel et les relations qu'il entretient avec d'autres mots, suppose que l'on soit familiarisé avec ses différents aspects. On peut concevoir les différentes composantes de la connaissance lexicale, tant active que passive. » (Laufer, 1994 : 2). Peu avant Nation, Laufer propose le schéma suivant regroupant les différentes composantes de la compétence lexicale :

Tableau III. Composantes de la connaissance lexicale, d'après Laufer, 1994 : 2

(a)	Forme : reconnaissance de la forme orale et écrite ; capacité à prononcer et à orthographier le mot correctement ;
(b)	Structure lexicale : reconnaissance du radical et des affixes ; capacité à produire des dérivés du mot ;
(c)	syntactique du mot dans un syntagme / dans une phrase ;
(d)	Sens : référentiel (polysémie et usages métaphoriques éventuels), affectif (ensemble des connotations), pragmatique (adéquation en situation) ;
(e)	Relations lexicales du mot avec d'autres mots : synonymie, antonymie, hyponymie, etc.
(f)	Collocations les plus fréquentes.

Bien que Laufer ne regroupe pas explicitement les composantes en dimensions, nous remarquons ici la déclinaison en composantes relevant de la forme, du sens et de l'usage. Ainsi, les points a et b (la «structure lexicale» que Nation appellera «parties du mots» (cf

tableau III) relèvent de la forme; points d (sens : référentiel) et e (relations lexicales du mot avec d'autres mots) relève de la dimension sémantique; les points c (syntaxe du mot dans un syntagme/dans une phrase), d (sens : affectif (ensemble de connotations), pragmatique (adéquation à la situation)) se rapportent à l'usage. Nous tenons à noter que, contrairement à Richards, Laufer met en exergue les connaissances productives (à comparer : «reconnaissance de la forme» chez Richards et « capacité à prononcer et à orthographier le mot correctement, reconnaissance du radical vs capacité à produire des dérivés » chez Laufer), bien que la déclinaison en réception et production ne soit pas encore proposée pour chaque composante.

Par ailleurs, dans les travaux ultérieurs, Laufer et Goldstein mettent en évidence le caractère progressif de la connaissance. Ainsi, dans leur recherche datant de 2004, les connaissances lexicales sont également abordées comme les connaissances en vocabulaire⁴ et sont définies comme « la somme de sous-connaissances interdépendantes » ou « un continuum composé de plusieurs niveaux de connaissances, en commençant par les connaissances superficielles du mot et se terminant par la capacité d'utiliser le mot correctement dans la production libre » (Laufer et Goldstein, 2004 : 400). Nous considérons ce complément comme important dans le cadre de la recherche en acquisition de la compétence lexicale. En effet, alors que les travaux antérieurs, dont ceux de Richards, ne faisaient pas de distinction entre les différents niveaux et degrés de connaissance du mot, depuis les années 90s, les chercheurs en acquisition du vocabulaire traitent le degré de connaissance du mot parmi les aspects à prendre en compte lors de l'évaluation de la connaissance du vocabulaire (Schmitt, 2000 : 118).

De cette façon, des modèles reflétant le degré de connaissance lexicale ont été proposés par plusieurs chercheurs. Parmi les premiers à insister sur la nature progressive de la connaissance du vocabulaire, Henriksen avance qu'un mot peut être acquis à des degrés divers (Henriksen, 1999 : 303-317). Elle suggère que pour tout aspect lexical, les apprenant.e.s peuvent avoir des connaissances allant de nulles à partielles et précises :

⁴lexical knowledge et vocabulary knowledge respectivement (Laufer and Goldstein, 2004)

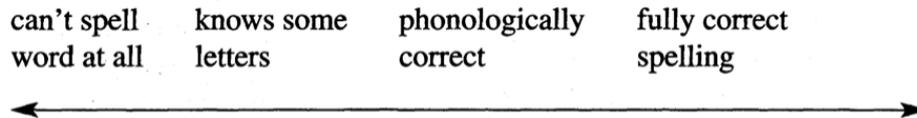


Figure 3. Degrés de connaissance d'un mot d'après Henriksen (1999 : 303)

Pour Henriksen, le caractère partiel ou précis est un des facteurs permettant d'évaluer la compétence lexicale de l'apprenant, de même que la profondeur (depth) de la connaissance et son caractère réceptif ou productif qu'elle décrit plus précisément comme «receptive to productive use ability» (Henriksen, 1999 : 303). Cette interprétation de la compétence lexicale souligne le caractère linéaire de celle-ci : en ce sens, la compétence lexicale est « un continuum, ou continua, composé de plusieurs niveaux et dimensions de connaissances » (Shen, 2008 : 36).

Cependant, Meara critique cette vision, car elle ne représente pas la nature ouverte du développement des connaissances lexicales, qui, d'après lui, est loin d'être linéaire (Meara, 1996b). Pour cette raison, il propose un modèle alternatif reflétant le caractère multi-états du développement de la connaissance lexicale :

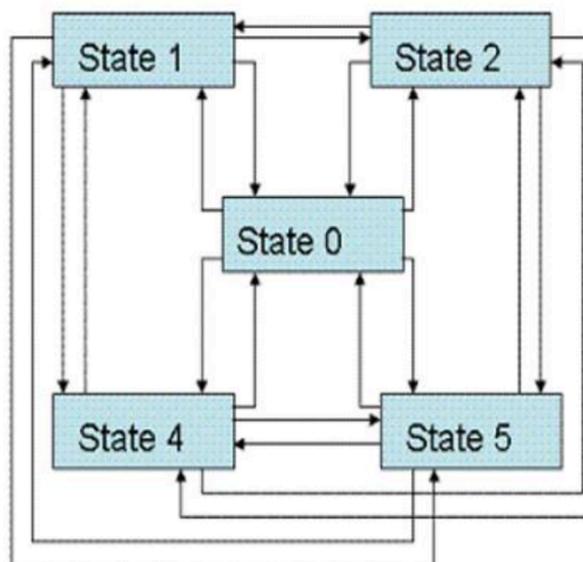


Figure 4. Un modèle multi-états d'acquisition lexicale tiré de Meara (1996b)

Ce modèle représente cinq états allant de un à cinq, où l'état zéro correspond à une unité lexicale inconnue. Chaque état est indépendant et les apprenants peuvent passer d'un état à un autre sans suivre un ordre précis. Contrairement à celui de Henriksen, ce modèle reconnaît la nature ouverte du développement des connaissances lexicales et le fait que les apprenants peuvent oublier ou apprendre des éléments lexicaux à n'importe quel stade (Caro et Rosado, 2017 : 207).

Ainsi, à l'instar des chercheurs en acquisition du vocabulaire dont nous avons exposées les idées ci-dessus, nous tenons à souligner le caractère complexe de la compétence lexicale. Plus vaste qu'une simple relation forme-sens, elle comprend tout un ensemble d'aspects qui peuvent être exploités dans différentes dimensions, à savoir, la forme, le sens et l'usage, mis en avant par de nombreuses recherches. D'autres chercheurs, y compris les opposants de cette catégorisation (Meara, Henriksen cités chez Jiménez 2002, p.154), considèrent comme des critères clés le degré et la profondeur des connaissances, ainsi que leur caractère productif ou réceptif. A cet égard, Caro et Rosado proposent un récapitulatif des couches (layers) composant la compétence lexicale d'après certains chercheurs :

Tableau IV. Dimensions de la compétence lexicale, extrait de Caro et Rosado (2017 : 208)

	Dimensions
1) Chapelle (1998)	a) vocabulary size b) knowledge of word characteristics c) lexicon organization, and d) processes of lexical access (p. 37).
2) Henriksen (1999)	a) "partial-precise knowledge b) depth of knowledge, and c) a "receptive to productive use ability" (p.303).
3) Nation (2001)	a) form: spoken form, written form, and word parts b) meaning: form and meaning, concept and reference, and associations; and c) use: grammar, collocations, and constraints on use (pp. 124-125).
4) Qian (2002)	a) vocabulary size b) depth of vocabulary knowledge c) lexical organization, and d) automaticity of receptive-productive knowledge (p. 515).

Comme nous pouvons le voir, l'étendue et la profondeur du vocabulaire sont parmi les critères les plus cités d'après plusieurs chercheurs. L'étendue lexicale est définie par des chercheurs comme « ce qu'un apprenant sait et peut faire à un niveau de compétence particulier » (Nation, 2001a ; Qian, 2002). Daller, Milton et Treffers-Daller la considèrent comme « le nombre de mots qu'un apprenant connaît, peu importe à quel point il les connaît » (Treffers-Daller, 2007 : 7) et Wang déclare que « l'étendue de la connaissance du vocabulaire

(ou la taille du vocabulaire), signifie le nombre estimé de mots qu'un apprenant sait » (Wang 2009 : 202). D'après ce que nous pouvons voir, l'étendue des connaissances lexicales est principalement associée au nombre de mots qu'une personne connaît.

Si le critère relatif à l'étendue peut sembler relativement clair, celui de la profondeur paraît plus vague et exige une concrétisation. Notons que plusieurs définitions de l'étendue lexicale que nous avons citées ci-dessus suggèrent que ce critère ne vise pas le degré de connaissance. Dans ce cas, c'est le critère relatif à la profondeur de la connaissance lexicale qui s'y intéresserait. Cependant, il ne s'agit pas de la précision de la connaissance : comme nous pouvons le voir, Henriksen distingue le critère relatif à la connaissance partielle ou précise de celui de la profondeur (cf Tableau IV). A cet égard, Caro et Rosado présentent une sélection de définitions de la profondeur lexicale :

Tableau V. Définitions de la profondeur de la connaissance lexicale (d'après Caro et Rosado, 2017 : 209)

Author	Definition
Read (1993)	"...the quality of the learner's vocabulary knowledge (how well are particular words known?)" (p.357).
Qian (1998)	Pronunciation and spelling; morphological properties; syntactic properties; meaning; register, or discourse features and frequency of the word in the language (pp. 24-25)
Shen (2008)	"Depth of knowledge focuses on the idea that for useful higher-frequency words learners need to have more than just a superficial understanding of the meaning" (p. 136).
Moghadam et al. (2012)	"Depth of knowledge is a network of links between words. It is about how they associate and interact with each other, and may be restricted in use according to register and context" (p. 558).

Caro et Rosado remarquent que les définitions ci-dessus semblent limitées, linéaires et centrées sur la qualité de la connaissance des éléments lexicaux appris, et ont tendance à manquer du contexte dans lequel les éléments peuvent être utilisés (Ibid). En effet, la définition de Read ne permet pas d'en déduire ce qui est entendu par la qualité de la connaissance d'un mot. Qian (Quian 1998, cf Tableau V) liste les composantes pertinentes en termes de l'évaluation de la compétence lexicale sans pourtant préciser les critères de l'évaluation, de même que Shen qui met en exergue l'importance de prise en compte d'autres facteurs que la compréhension du sens. De ce point de vue, la définition de Moghadam et al. semble beaucoup plus complète, puisqu'elle englobe la plupart des éléments concernant la façon dont les éléments lexicaux interagissent lorsque les utilisateurs les récupèrent de leur lexique (Ibid). Nous pouvons en conclure que la profondeur lexicale relève de la maîtrise des composantes de la compétence lexicale en compréhension et en production.

Un modèle alternatif aux connaissances lexicales étendues et approfondies

Meara et Wolter suggèrent de renommer les termes étendue (breadth) et profondeur (depth) respectivement par taille et structure (size and structure) ou taille et organisation (size and organisation) respectivement (Meara et Wolter 2004 : 89). Caro et Rosado remarquent que ce changement de terminologies repose sur la compréhension de l'interaction produite lors de l'apprentissage et de l'utilisation des éléments lexicaux (Caro et Rosado, 2017 : 2010). Ils soulignent que les vocabulaires des apprenant.e.s en L2 agissent différemment des vocabulaires en L1 dans le sens que les premiers sont moins structurés, développés et complexes que les seconds. (Meara et Wolter 2004 : 89).

Pour illustrer cela, Meara et Wolter proposent un modèle où les interactions sont représentées dans un réseau connecté avec des nœuds (largeur ou taille). Ces nœuds sont augmentés au fur et à mesure qu'un apprenant ajoute de nouveaux éléments lexicaux à son vocabulaire, formant de nouveaux liens avec ceux déjà existants. Ce modèle est illustré à la figure 5 :

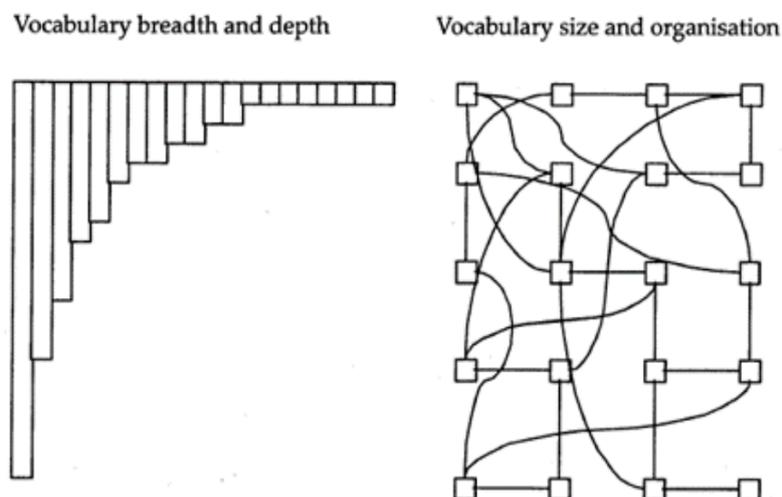


Figure 5. Un modèle alternatif à la taille et à la profondeur lexicales de Meara et Wolter (2004 : 89)

Selon Meara et Wolter, ce modèle est une alternative innovante à la conception traditionnelle de l'apprentissage du lexique (Meara et Wolter, 2004 : 89). En effet, le premier modèle, celui de gauche, décrit la position actuelle de nombreux théoriciens favorisant le modèle linéaire ne

tenant pas compte d'interactions, de liens ou d'associations entre les éléments lexicaux et se limitant à deux axes, à savoir, l'étendue et la profondeur, où l'axe vertical représente la profondeur de la connaissance lexicale. Contrairement à ce modèle, celui de droite ne vise pas à démontrer l'étendue et la profondeur des connaissances lexicales de manière linéaire mais prend en compte les interactions. Ainsi, les limites d'étendue (taille) et de profondeur (organisation) ne sont pas complètement fermées et sont interconnectées par des nœuds représentant la taille lexicale du vocabulaire des apprenants. Les éléments lexicaux forment des connexions reliant les connaissances existantes aux connaissances antérieures au sein du réseau, tout en renforçant la profondeur et en affectant le reste du réseau dans le processus.

A l'instar de Meara et Wolter, Caro et Rosado mettent en lumière la nature dynamique de l'apprentissage/acquisition des unités lexicales (Caro et Rosado, 2017 : 2010). En effet, les unités lexicales sont stockées par le cerveau dans des champs sémantiques et les apprenants les récupèrent selon leurs besoins et en fonction des contextes communicatifs (Ibid). Lors de l'utilisation des éléments, ils établissent des liens avec d'autres en élargissant (taille) et en approfondissant (organisation) ceux qui existent déjà à travers des réseaux. Par conséquent, la conception traditionnelle et linéaire de l'étendue et de la profondeur lexicales, où les items lexicaux ne font pas de liens avec d'autres et où la relation entre la largeur et la profondeur manque d'interconnexion, devrait être revisitée à la lumière de cette approche connexioniste. (Idem).

1.2.3 Vers l'évaluation de la compétence lexicale (analyse des critères établis par CECRL)

Compte tenu de la complexité de la compétence lexicale, son évaluation est un des enjeux dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. En effet, si on arrive à dégager les composantes de la compétence lexicale, il n'est pas facile de définir les critères de son évaluation.

Ainsi, lorsque nous recourons au Cadre européen commun de référence pour les langues, nous y trouvons deux critères d'évaluation de la compétence lexicale : l'étendue du vocabulaire et la maîtrise du vocabulaire. D'après le CECRL, le premier critère est relatif au répertoire de mots à la disposition de l'apprenant.e. Il sous-entend aussi l'évaluation du

répertoire lexical pour différents contextes et registres de langue, allant d'un «répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières» (A1) à la «maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec conscience du niveau de connotation sémantique» (C2). (Conseil de l'Europe, 2001 : 88). Même s'il ne s'agit pas pour ce critère de l'évaluation des usages (cela se rapporte plutôt à la maîtrise du vocabulaire), nous pouvons voir que les dimensions situationnelles et contextuelles y sont abordées (comme la connotation). Les expressions idiomatiques, quant à elles, sont un phénomène au moins autant social que linguistique, puisqu'il représente une connaissance doublement codifiée (donc pas accessible à un locuteur «étranger» à cette communauté) partagée par une communauté linguistique donnée.

L'autre critère mis en valeur par le CECRL est celui de la maîtrise du vocabulaire. Ce critère porte sur l'utilisation plus ou moins correcte des unités lexicales dans la parole (Conseil de l'Europe, 2001 : 89). Il s'agit donc notamment du choix du vocabulaire à utiliser compte tenu du contexte et de la situation dans laquelle se déroule la communication.

Notons que ces deux critères ne prennent pas en compte plusieurs composantes de la compétence lexicale que nous venons de citer ci-dessus (c'est pour cela que ce modèle d'évaluation peut être remis en cause par des didacticien.ne.s). Pourtant, compte tenu de la diversité des composantes dégagées, les critères de l'évaluation peuvent eux aussi varier. Cela paraît d'autant plus sensé que l'enseignement/apprentissage et donc l'évaluation, eux aussi, se déroulent dans des contextes bien variés : les critères d'évaluation devraient donc varier en fonction des tâches visées.

Il convient de noter qu'il s'agit de l'évaluation de la compétence lexicale d'un.e apprenant.e en termes de parcours d'apprentissage du français langue étrangère. Ces critères sont aussi applicables pour les enseignant.e.s des langues que pour les examinateurs-correcteurs des examens ou pour les apprenant.e.s visant un des niveaux établis par le CECRL.

Dans le but d'évaluer le niveau de la compétence lexicale du sujet parlant, la recherche en acquisition du vocabulaire utilise des tests tels que le test de connaissance réceptive du vocabulaire Vocabulary Size Test (VST) conçu par Paul Nation, les tests de connaissance productive du vocabulaire comme Vocabulary-size test of controlled productive ability

(VLPT) et Lex 30 conçu par Meara et Fitzpatrick. Outre les tests visant à évaluer le niveau de compétence en vocabulaire en termes de son étendue, il existe des tests pour mesurer l'étendue du vocabulaire et des textes, comme par exemple le Word Associates Test (WAT) conçu par Read afin de mesurer la profondeur des connaissances lexicales. Nous reviendrons à ces tests dans la partie consacrée à la méthodologie.

Dans ce chapitre, nous avons étudié les composantes de la connaissance lexicale. Malgré de nombreuses discussions concernant les principes de leur définition et les critiques des approches dimensionnelles, nous retenons le modèle de Paul Nation pour l'évaluation de la connaissance lexicale dans le cadre de notre étude. En effet, à notre sens, ce modèle englobe les définitions de la connaissance lexicale données par d'autres chercheurs et permet de l'appliquer dans l'évaluation de productions des apprenant.e.s.

Après avoir analysé ses différentes définitions, nous tenons à conclure que la compétence lexicale comprend la maîtrise, au niveau de la réception et de la production, de plusieurs relations mises en jeu par l'unité lexicale cible. Outre la relation forme-sens, il s'agit de comprendre le contexte dans lequel le mot peut être utilisé, que ce soit en termes de l'adéquation de la forme choisie au concept transféré ou bien en termes de l'adéquation de l'unité lexicale choisie aux contraintes discursives ou, finalement, en termes de l'adéquation de la forme utilisée au contexte linguistique sur le plan grammatical. La maîtrise d'un mot comprend également la maîtrise des relations associatives qu'il implique.

Dans le chapitre suivant, nous tenons à étudier les moyens d'atteindre la connaissance lexicale. Dans ce but, nous aurons recours aux sciences cognitives et à l'acquisition des LE. Pour cerner les principes à la base de l'acquisition, nous visons à étudier des modèles d'acquisition des compétences complexes. Ensuite, nous nous tournerons vers la RAL, afin d'étudier les apports des recherches théoriques et empiriques mettant en lumière les stratégies pédagogiques qui favorisent l'acquisition des LE.

1.3 Comment enseigne-t-on ? Enseignement et acquisition des unités lexicales

Dans la partie précédente, nous avons analysé ce que la didactique des langues et la recherche en acquisition des langues secondes entendent par la connaissance lexicale, nous avons également abordé la notion de la compétence lexicale et nous avons fait des propositions sur l'évaluation de celle-ci. La recherche des moyens du développement de la compétence lexicale nous amène à nous pencher sur le mécanisme/ les principes de l'appropriation lexicale, ainsi que sur les stratégies didactiques à appliquer afin de favoriser l'acquisition du nouveau vocabulaire par les apprenant.e.s.

Il convient de noter, cependant, que le contexte, y compris le contexte institutionnel, n'est pas toujours perçu comme un facteur primordial de l'appropriation de la langue par la recherche en acquisition des langues secondes. Certains chercheurs, comme Porquier et Py, définissent l'acquisition comme un processus indépendant du contexte où il se déroule (Porquier & Py, 2004 : 6). Or, même si, du point de vu cognitif, l'acquisition des LE passe par les mêmes étapes indépendamment du contexte d'apprentissage, l'enseignement-apprentissage institutionnel impose des contraintes spécifiques en termes de quantité de l'exposition à la langue (l'input). En même temps, l'input constitue une des composantes nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Klein, 1989). Ainsi, le temps de contact avec la langue étant limité par le temps des cours, le processus d'acquisition de la LE ralentit, d'où le besoin des enseignant.e.s des langues de proposer des tâches efficaces, favorisant l'appropriation de nouvelles connaissances et compétences par l'apprenant.e.

Par ailleurs, l'acquisition d'une LE diffèrent de celle de la langue maternelle (désormais LM), car son étude relève des facteurs cognitifs:

L'acquisition des langues étrangères est d'abord et surtout un processus mental - qui opère dans un contexte social et comportemental, certes, mais qui est essentiellement une question de l'acquisition d'un nouveau système de connaissances. La cognition et les facteurs cognitifs, donc, sont à la base de toute explication du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) de l'AL2, et tout aussi essentiels aux théories et aux pratiques en didactique des langues [...]. (Long & Richards 2000 : 7).

Second language acquisition is first and foremost a mental process -- one that occurs in a behavioural and social context, to be sure, but fundamentally a matter of acquiring a new knowledge system. Cognition and cognitive factors, therefore, are central to any account of how and why SLA works, or so often fails, and equally central to the theory and practice of second language instruction, given that it is the SLA process that instruction is designed to facilitate.

Ainsi, pour aborder les mécanismes de l'acquisition des LE nous aurons recours à l'acquisition de compétences cognitives complexes, dont l'étude implique un examen de modèles cognitifs d'acquisition des compétences (Bley-Vroman 1990, Kilborn 1994, McLaughlin 1990, Berry 1994, Anderson 1981, Johnson 1996).

1.3.1 Les théories cognitives de l'acquisition des compétences

Les théories cognitives de l'acquisition des compétences (*skill learning theory*) cherchent à décrire les relations entre les processus implicites et explicites de l'apprentissage, ainsi que la nature de la restructuration de la mémoire caractérisant l'acquisition de l'expertise. (Rumelhart & Norman 1978 ; McLaughlin 1990 cités chez Hilton, 2009) Hilton remarque que le débat théorique autour de l'acquisition de compétences comprend deux orientations majeures, à savoir, les modèles présentant l'acquisition de compétences en tant que processus, ou process-based theories avancés par Anderson, Rumelhart & Norman, Miller, Shiffrin & Schneider, MacKay, Hasher & Zacks, et la théorie des instances et les modèles mnésiques, ou memory-based theories de Logan (Hilton, 2009, en ligne).

La théorie Adaptive Control of Thought (ACT) d'Anderson s'inscrit dans l'optique des travaux décrivant l'acquisition des compétences comme un processus (Anderson, 1996). Selon cette théorie, les connaissances déclaratives⁵ sont automatisées sous forme de procédure, et leur procéduralisation passe par quatre étapes :

1. Interprétation. Lors de la première phase se déroule l'élaboration de nouveaux comportements; elle se passe via l'utilisation de connaissances déclaratives liées à

⁵ Nous entendons par connaissances déclaratives « les connaissances qui «correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. » (Tardif, 1992 : 48).

la nouvelle compétence. Hilton remarque que les modalités de l'utilisation dépendent des procédures déjà en place (Hilton, 2009, en ligne).

2. **Compilation.** Dans cette deuxième phase se déroule l'entraînement. Nous voyons les efforts interprétatifs diminuer à force de la répétition. Cette étape est aussi caractérisée par la fréquence des médiations verbales, puisque les gestes à accomplir sont expliqués verbalement.
3. **Renforcement.** Cette troisième phase de procéduralisation se caractérise par le renforcement des liens du réseau. Ainsi, les procédures s'améliorent, ainsi que la médiation verbale.
4. **Compilation des savoirs.** Lors de cette phase finale, de nouveaux ensembles sont créés à partir des savoirs existants. Ils font le sujet apprenant avancer vers un niveau expert (Anderson 1996, 216-235 ; voir aussi Miller 1956, Hasher & Zacks 1979, MacKay 1982, Schmidt 1992).

Le modèle CLARON (Connectionist Learning with Adaptive Rule Induction ON-line) est un autre modèle procédural de l'acquisition des compétences (Sun et al. 2001). D'après CLARON, des connaissances déclaratives peuvent être acquises grâce à des procédures. Ce modèle inverse d'acquisition de connaissances se rapporte surtout aux processus «de bas niveau» (Davis et al. 2000).

L'autre type de modèles complexes décrit l'acquisition des compétences du côté de la mémoire. Par exemple, le modèle mnésique avancé par Logan (Logan 1988, 1990 cité par Hilton, 2009, en ligne) explique la création des automatismes à travers la création automatique des traces pour chaque instance de traitement. Dans cette perspective, l'entraînement soutenu favorise la collection d'instances; à son tour, un grand nombre d'instances permet de trouver la trace nécessaire en cas de besoin (voir aussi Masson 1990, Paradis 2004 cités chez Hilton, 2009, en ligne).

Malgré les différences d'approches sur la conception des modèles décrits, il est possible d'y cerner des points communs : l'acquisition d'une compétence repose sur l'automatisation des processus «de bas niveau» ; l'expertise se manifeste dans l'aptitude à accéder aux connaissances (automatisées) sans faire beaucoup d'effort. Nos conclusions se croisent avec

celles de Hilton qui remarque, entre autre, que la performance de l'expert se distingue par la focalisation sur les composantes stratégiques, alors que le novice «se focalise sur les composantes fragmentaires et partielles» (Hilton, 2009; Camus 1998 : 166 ; voir aussi Miller 1956, Chase & Simon 1973, Ericsson & Charness 1994 cités chez Hilton).

Il convient de souligner le fait ressortant des modèles décrits ci-dessus que l'automatisation passe par l'entraînement, ou la répétition. A cet égard, Ellis remarque que « le principe le plus fondamental de l'apprentissage est que la répétition renforce les associations » (Ellis 1996 :110). Ce point de vue est aussi partagé par McLaughlin & Heredia : « D'un point de vue pratique, la composante nécessaire [au développement d'une compétence] est le sur-apprentissage. Il faut s'entraîner encore et encore, jusqu'à ce que la performance ait lieu sans attention. » (McLaughlin & Heredia 1996 : 216).

Ces conclusions peuvent être transposées en didactique des langues secondes. Compte tenu de l'importance accordée à la répétition dans le but de former des automatismes, les démarches pédagogiques y contribuant sont nécessaires. Or, la méthode audio-orale propice à la répétition a été abandonnée dans les années 1980, avec l'essor de la linguistique pragmatique les didacticien.ne.s ont eu recours aux activités communicatives. En effet, les chercheurs en didactique des langues secondes insistent sur la nécessité de la visée communicative des activités proposées en classe de langue. Dans le cadre de l'approche communicative et la perspective actionnelle, l'apprenant.e est surtout perçu comme un acteur social agissant langagièrement dans différents contextes sociaux (Voir par exemple CECRL, 2001). Cette optique met en lumière la nécessité de la prise en compte d'autres facteurs influençant l'acquisition des compétences que l'entraînement réduit à la répétition. En effet, même si l'acquisition d'une compétence se produit au travers de la procéduralisation des connaissances déclaratives ou bien grâce au renforcement des traces liées aux instances, elle se retrouve sous l'influence des facteurs internes (propres à l'apprenant.e) et externes (propres au contexte) de l'apprentissage.

1.3.2 Apports des recherches en acquisition des langues secondes

Nous avons déjà abordé dans ce travail le fait que l'attention des chercheurs en didactique des langues, de même que des chercheurs en acquisition des langues secondes (désormais L2) a

longtemps été accordée majoritairement à l'acquisition des compétences en grammaire (N. Ellis, 1994; R. Ellis, 1993; Hulstijn et De Graaff, 1994). Ces recherches ont apporté beaucoup à la didactique d'autres compétences, dont la lexicale, puisqu'elles ont contribué à la conception des principes générales de l'enseignement des compétences langagières. Ainsi, les recherches en acquisition de la grammaire ont donné naissance aux concepts tels que focus on form (Long et Robinson cités chez Laufer et Hulstijn, 2001 : 2) , traitement de l'input (Van Patten, 1996) ou encore enseignement basé sur les tâches (task-based language teaching, Skehan, 1998; Robinson, 2000 cités chez Laufer et Hulstijn, 2001). Dans cette partie, nous visons à décrire les concepts élaborés dans le champ de la recherche en acquisition du vocabulaire, or nous considérons nécessaire d'avoir d'abord recours à des idées issues de la recherche en acquisition de la grammaire qui seraient pertinentes dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous allons nous pencher sur l'étude de notions telles que le repérage (angl. noticing), enseignement implicite et explicite, et l'élaboration (angl. elaboration ou depth of processing) :

Le repérage (noticing). Dans le domaine de la recherche en acquisition des compétences en grammaire, il existe plusieurs hypothèses sur l'effet des informations d'ordre métalinguistique jadis présentes dans de nombreux manuels de FLE sur l'acquisition de la connaissance implicite (que nous pourrions nommer procéduralisation, compte tenu des conclusions faites dans la partie précédente) (N. Ellis 1994a; R. Ellis 1993; Hulstijn et De Graaff 1994). Ainsi, les informations métalinguistiques peuvent avoir un effet significatif sur l'acquisition de la connaissance implicite, ce que Laufer et Hulstijn appellent Strong Interface position (Laufer et Hulstijn 2001 : 3); ou bien l'attention des apprenant.e.s peut rester inaffectée par les informations d'ordre métacognitif (No Interface position, *ibid.*); finalement, l'attention des apprenant.e.s peut être affectée de manière indirecte, lorsque les informations métalinguistiques attirent leur attention sur certaines caractéristiques de l'input (Weak Interface position, *ibid.*). Cette dernière hypothèse a été développée par Schmidt qui a conçu l'hypothèse d'observation (noticing hypothesis), d'après laquelle les apprenant.e.s doivent repérer (notice) les caractéristiques nécessaires de la langue dans l'input. Schmidt établit une corrélation entre le «noticing» et le terme «attention» utilisé en psychologie ou encore «détection

dans le cadre de l'attention sélective» dans la recherche en sciences cognitives (Schmidt, 2000; Tomlin et Villa, 1994 cités chez Laufer et Hulstijn, 2001). Il en conclut qu'une attention focalisée sur certaines caractéristiques de la langue peut être nécessaire lors de l'enseignement-apprentissage des LE, compte tenu de leur caractère parfois peu fréquent et non saillant; sans cette focalisation, l'acquisition de la langue risque de s'avérer lent et infructueux. (Ibid.) Le repérage (noticing) est le facteur au centre de nombreuses études en ALS, notamment de la grammaire. Ainsi, les notions comme focus on form, input processing ou input enhancement sont liées à l'étude des effets des manipulations de l'attention dans le cadre du traitement de textes en classe de langue (Voir par exemple Van Patten, 1996; Long et Robinson, 1998; Sharwood Smith, 1993).

Apprentissage explicite et implicite. Les constats des chercheurs sur le rôle important de l'attention dans le cadre de l'apprentissage des LE abordent un des composants cruciaux dans l'apprentissage-acquisition de compétences : la conscience. A cet égard, la RALE, de même que la didactiques des LE, fait la distinction entre l'apprentissage implicite et explicite. Ellis remarque que l'apprentissage implicite est un processus qui se déroule de manière naturelle, simple, sans opérations conscientes. Il définit l'apprentissage implicite comme une « abstraction non consciente et automatique de la nature structurelle du matériel obtenu à partir de l'expérience d'instances » (N. Ellis, 1994 : 1-2). L'apprentissage explicite, à son tour, peut être sélectif et impliquer alors la recherche des informations par les apprenant.e.s dans le but de tester leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue, soit au moyen des règles données qui sont assimilées suivant une instruction explicite (Ibid). Hulstijn définit l'enseignement-apprentissage explicite de manière suivante : l'apprentissage explicite est un traitement de l'input avec l'intention consciente de découvrir si l'information saisie contient des régularités et, si c'est le cas, de chercher les concepts et les règles permettant de saisir ces régularités. » (Hulstijn, 2005 : 131).

Par ailleurs, Ellis suggère que l'acquisition de différentes compétences peut se passer soit implicitement, soit nécessiter un enseignement explicite. Ainsi, l'acquisition des caractéristiques phonétiques et phonologiques s'acquiert implicitement, résultant de

l'exposition à la langue (N.Ellis 1994 : 3). En revanche, l'apprentissage du sens exige un traitement conscient aux niveaux sémantique et conceptuel et une attention particulière aux connections forme-sens. (Ibid).

Nous tenons à remarquer que l'enseignement-apprentissage explicite et implicite ont fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire. Ainsi, Schmitt pose que les deux types d'apprentissage sont nécessaires lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire (Schmitt, 2001 : 127). Selon Nation, le choix du type d'apprentissage devrait reposer sur la relation coût/bénéfices (cost-benefits), dans le sens que seuls les mots dont la valeur est conforme au temps d'apprentissage nécessaire doivent faire l'objet d'un enseignement explicite (Nation, 1995)⁶. Ainsi, même si l'acquisition passe par les mêmes étapes, l'effet de l'enseignement-apprentissage explicite et implicite n'est pas le même. De nombreuses études empiriques en acquisition du vocabulaire montrent l'efficacité de l'enseignement explicite (voir par exemple Norris et Ortega, 2001; Lee, 2009).

Focus on Form, Focus on Forms, Focus on Meaning

Comme nous l'avons mentionné ce-dessus, l'attention est un concept cognitif (cognitive construit chez Laufer et Hulstijn) impliqué dans la description des types d'instruction mis en place dans le cadre d'un enseignement en milieu institutionnel. Ainsi, l'instruction centrée sur la forme (form focus instruction) a fait objet de nombreuses recherches en RAL2 (voir par exemple R.Ellis, 2005; Ellis, 2016; Spada et Lightbown, 2008; Long 1998; Long et Robinson, 1998). Ellis la définit comme toute activité pédagogique visant à attirer l'attention des apprenant.e.s sur la forme : « Form-focused instruction (FFI) refers to any pedagogical practice aimed at drawing learners' attention to language form» (Ellis, 2001 : 14). Long en distingue trois types, selon la façon dont l'attention à la forme est abordée en classe : Focus on Form, Focus on Forms et Focus on Meaning. (Long, 1998 : 36).

⁶ Nous le comprenons comme le recours à l'enseignement explicite lorsqu'il s'agit du vocabulaire cible dans le cadre d'un cours donné. Par exemple, lorsqu'on aborde le thème de la mode en classe de langue, on ne va pas enseigner explicitement les mots n'ayant aucun rapport au champ sémantique de la mode. On enseignera explicitement les UL «une robe à pois» et non «être en colère», même si nous rencontrons cette expression dans le texte.

Focus on Forms (FonFs) instruction, souvent caractérisée comme « l'approche traditionnelle » de l'enseignement des LE perçoit la langue comme structure et s'intéresse aux règles relatives à ses composants structuraux (structures syntaxiques, phonèmes, morphèmes). Dans le cadre de FonFs, l'enseignement des structures peut être déductif ou inductif (DeKeyser, 2003; R. Ellis, 2001, 2016). Selon Ellis, FonFs peut inclure *structures input approach* qui suggère l'exposition des apprenant.e.s à un nombre d'exemples de la structure cible. Ces derniers sont ensuite invités à participer à des tâches pour remarquer et utiliser les structures en question (R. Ellis 2001 : 32).

Il convient de noter que Spada et Lightbown font la distinction entre les formes intégrées et isolées de FFI (Spada et Lightbown, 2008 : 193). Dans FFI intégrée, l'attention des apprenant.e.s est attirée sur les formes langagières dans le cadre des activités communicatives, tandis que dans les FFI isolées, les cours sont axés sur la forme et accordent au sens un rôle secondaire (Ibid). Kellem et Halvorsen avancent que ce type d'enseignement peut être intégré dans un cours communicatif, à l'étape de préparation aux activités communicatives (Kellem et Halvorsen, 2018 : 30).

Contrairement à FonFs, Focus on Meaning (désormais FonM) est centré sur le sens. Long le caractérise comme suit : « [Focus on Meaning is] a radical pendulum shift: a shift of allegiance to *Option 2*, and an equally single-minded focus on meaning » (Long, 1998 : 38). Ce type d'enseignement favorise la communication, or des recherches montrent que dans le cadre de FonM les apprenant.e.s progressent moins vite que lorsque l'accent est mis sur les formes (Ellis, 1994; Long, 1988 cités chez Kellem et Halvorsen, 2018 : 30).

Finalement, Focus on Form instruction (FonF) est un type d'enseignement défini par Long qui équilibre l'opposition établie entre FonFs et FonM. Cette approche évite les choix binaires inhérents au débat forme-sens (Kellem et Halvorsen, 2018 : 28). et propose d'attirer l'attention des apprenant.e.s sur des formes linguistiques spécifiques observées en contexte. Ainsi, en intégrant un enseignement centré sur la forme dans les activités communicatives, les enseignant.e.s encouragent les apprenant.e.s à s'intéresser à la fois à la forme et au sens. La focalisation sur la forme peut être préventive ou planifiée (lorsque la règle est présentée avant l'activité communicative)

ou réactive, ou non-planifiée⁷ (au moyen de la rétroaction collective) (Kellem et Halvorsen, 2018 : 28-29; R. Ellis, 2001: 36). Long explique la différence entre les trois types d'enseignement comme suit :

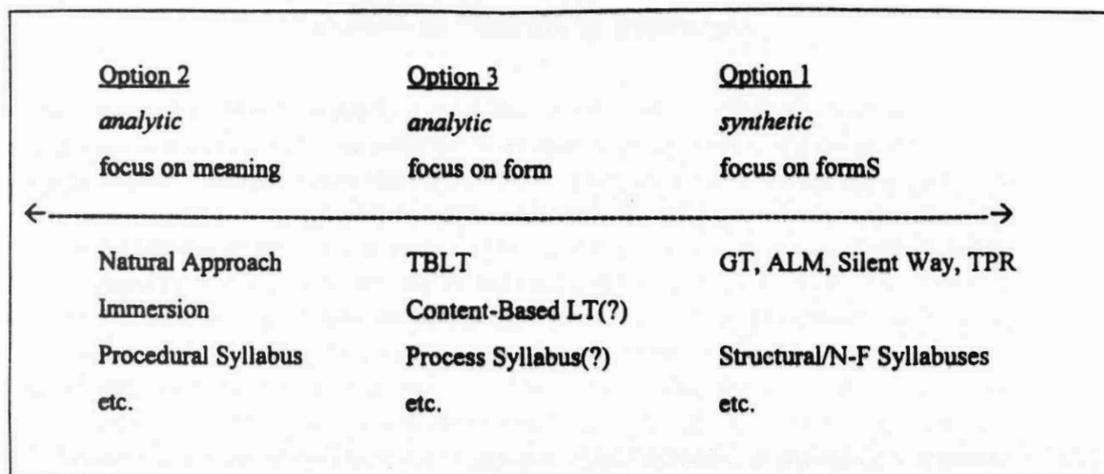


Figure 6, «Options in language teaching» (d'après Long, 1998 : 36)

De nombreuses études ont démontré que la focalisation sur la forme/les formes favorise l'acquisition de la langue (DeKeyser, 1998, 2003; Ellis, 2001; Norris et Ortega, 2001; Spada et Lightbown, 2008). Norris et Ortega ont analysé 49 études comparant l'enseignement des formes explicite et implicite de la forme; ils ont conclu que l'enseignement explicite s'avère significativement plus efficace que l'enseignement implicite, pour ce qui concerne FonF et FonFs (Norris et Ortega, 2001). En même temps, l'analyse Norris et Ortega démontre que la différence entre FonF et FonFs n'est pas significative (Ibid). En revanche, Spada et Lightbown estiment que FonF est l'enseignement le plus efficace (Spada et Lightbown, 2008). Cela dit, l'étude de l'efficacité de tel ou tel type d'enseignement nécessite une prise en compte de nombreux facteurs, dont ceux relatifs à l'apprenant.e (par exemple, la capacité linguistique de l'apprenant.e, la propension à apprendre) et aux structures cibles (par exemple, complexité, saillance, transparence des structures) (voir DeKeyser, 2003; Spada & Lightbown, 2008, Laufer 1994).

Depth of processing

⁷ Ces deux types d'instruction sont aussi nommées pre-planned ou encore intentional learning et incidental learning (Schmitt 2000, Nation 2001).

Laufer et Hulstijn remarquent que les notions de l'enseignement-apprentissage implicite et explicite apparues dans les années 1980 prennent racine dans la psychologie cognitive, notamment dans le mouvement connectionniste (Broeder et Plunkett 1994; Craik et Lockhart, 1972 cités par Laufer et Hulstijn, 2001 : 5-6). Cependant, une décennie auparavant, les études de la mémoire mettent en avant la notion de *depth of processing* (que nous pourrions traduire comme la profondeur du traitement), qui correspondrait, selon Laufer et Hulstijn, à l'enseignement explicite. (Laufer et Hulstijn : 5; Craik et Lockhart, 1972 : 671). Craik et Lockhart ont suggéré que la probabilité de transfert de la nouvelle information dans la mémoire à long terme dépend de la profondeur (*depth*) de son traitement et non du temps de son stockage dans la mémoire à court terme. Ils distinguent plusieurs niveaux de traitement : aux niveaux préliminaires sont analysés des caractéristiques physiques ou sensorielles (par exemple, la forme phonétique); ensuite, les informations repérées dans l'input sont associées aux connaissances déjà acquises; aux niveaux les plus profonds se déroule la reconnaissance de formes (*pattern recognition*) et l'extraction du sens (Craik et Lockhart, 1972 : 675). Les études de Craik et Lockhart ont prouvé et expliqué la rétention plus élevée du sens des unités lexicales par rapport à leur forme phonétique et orthographique (Laufer et Hulstijn, 2001 : 5).

D'autres études, dont celle de Craik et Tulving, ont montré que la présence ou l'absence de l'encodage n'est pas cruciale, contrairement au niveau de traitement, ou d'élaboration de celui-ci (Craik et Tulving, 1975; Craik et Watkins, 1973). Cette terminologie a ensuite été réexaminé, vu le besoin de définition plus concrète de ce qu'est la profondeur du traitement (voir par exemple Crowder, 1982). Or, l'apport principal de ces études est le constat que c'est la répétition constructive, ou élaborée qui favorise la rétention à long terme (Craik et Tulving, 1975) et donc que la nature des activités de traitement proposées à l'apprenant.e joue un rôle crucial pour la rétention des structures (Eysenck 1982 : 203).

1.3.3 Concept de la charge d'implication de Laufer et Hulstijn

A cet égard, Laufer et Hulstijn ont porté une attention particulière aux facteurs favorisant l'acquisition des unités lexicales, notamment dans les dimensions *motivationnelle* et cognitive. (Laufer et Hulstijn 2001, p.2). Ils mettent en lumière les trois facteurs jouant un rôle essentiel dans l'acquisition du vocabulaire en LS, à savoir, *l'attention* (noticing), l'élaboration (elaboration), la motivation, ou le besoin (motivation et need respectivement). Tentant de montrer comment ces facteurs sont opérationnalisés dans l'acquisition du vocabulaire, Laufer et Hulstijn proposent un concept d'implication (construct of involvement), combinant trois composantes : besoin, recherche et évaluation (need, search et evaluation respectivement). Il convient de noter, cependant, que ce concept est élaboré à l'égard de l'enseignement non-planifié (incidental learning). Ainsi, Laufer et Hulstijn définissent involvement comme suit :

Involvement is perceived as a motivational-cognitive construct which can explain and predict learners' success in the retention of hitherto unfamiliar words (Laufer et Hulstijn 2001 : 4).

La première composante du concept, celle de besoin, est considérée comme une dimension motivationnelle qui affecte le désir de réussite d'un apprenant. Les auteurs insistent sur l'interprétation positive de la motivation. En ce sens, la motivation de l'apprenant.e ne repose pas sur la peur d'échec mais au contraire, sur le besoin de répondre aux exigences imposées par la tâche, qu'elles soient imposées de l'extérieur ou auto-imposées (Ibid, : 14). Par exemple, lorsque l'apprenant.e lit un texte en langue cible, il ou elle peut éprouver le besoin de connaître le sens de certains mots afin de comprendre le texte. De même, les tâches productives en expression écrite ou orale vont nécessiter de l'apprenant la connaissance de mots pour pouvoir formuler ses énoncés. A cet égard, Laufer et Hulstijn distinguent différents degrés du besoin, allant du faible au moyen ou fort (Ibid). Ils suggèrent qu'à mesure que le besoin devient plus fort, il affecte positivement le résultat de l'acquisition du vocabulaire.

La composante de recherche relève de la cognition et fait référence à une activité réelle ou à la tentative *de* saisir le mot cible. Cette composante d'involvement consiste à remarquer et à accorder consciemment de l'attention à l'élément cible (c'est alors le processus de noticing

qui est impliqué) (Schmidt 1994, 2000 cité chez Laufer et Hulstijn 2001 : 14). Pour illustrer ce propos avec un exemple : l'apprenant peut avoir recours à un dictionnaire ou bien s'adresser à son instructeur en cherchant le sens du mot inconnu. En nous référant au chapitre précédent, nous pouvons voir que c'est à ce stade que les composantes de la connaissance lexicale liées au sens et à la forme sont impliquées (cf ch.2, Tableau II).

Dans la composante d'évaluation, les apprenants passent par un processus plus compliqué dans lequel ils comparent la signification d'un mot dans différents contextes ou évaluent si un mot approprié est utilisé dans un contexte ou non (Laufer et Hulstijn 2001 : 14). A ce stade, il s'agit des composantes de la connaissance lexicale liées à l'usage (cf ch.2, Tableau II).

Selon Laufer et Hulstijn, dans des situations communicatives, que ce soit en milieu naturel ou guidé, une, deux ou les trois composantes d'involvement sont mises en jeu. (Laufer et Hulstijn 2001 : 14). A cet égard, les auteurs mettent en avant le terme de la charge d'implication qu'ils définissent comme la combinaison de la présence ou de l'absence des facteurs d'implication, à savoir le besoin, la recherche et l'évaluation (Ibid : 15). Ainsi, les tâches qui induisaient une charge d'implication plus élevée sont plus puissantes pour retenir les mots de vocabulaire que les tâches avec une charge d'implication plus faible :

Other factors being equal, words which are processed with higher involvement load will be retained better than words which are processed with lower involvement load (Ibid).

Pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage guidé, les auteurs soulignent le fait que l'équilibre entre les trois composantes de la charge d'implication (involvement load) peut être atteint plus facilement au moyen des manipulations de la part de l'enseignant ou du chercheur. Dans cette perspective, ils mettent en avant la notion de task-induced involvement load qu'ils considèrent comme un facteur conditionnant la réussite des apprenant.e.s en acquisition du vocabulaire :

Other factors being equal, teacher/researcher-designed tasks with a higher involvement load will be more effective for vocabulary retention than tasks with a lower involvement load (Ibid : 17).

Ainsi, le concept d'implication peut être opérationnalisé par le biais de la conception de tâches avec divers degrés de besoin, de recherche et d'évaluation et peut donc être soumis à une étude empirique. Pour concrétiser ce propos, Laufer et Hulstijn présentent un tableau décomposant la charge d'implication de tâches en besoin, recherche et évaluation comme suit:

Tableau VI . Task-induced involvement load (extrait de Laufer et Hulstijn, 2001: 18)

Task	Status of target words	Need	Search	Evaluation
1. Reading and comprehension questions	Glossed in text but irrelevant to task	-	-	-
2. Reading and comprehension questions	Glossed in text and relevant to task	+	-	-
3. Reading and comprehension questions	Not glossed but relevant to task	+	+	-/+ (depending on word and context)
4. Reading and comprehension questions and filling gaps	Relevant to reading comprehension. Listed with glosses at the end of text	+	-	+
5. Writing original sentences	Listed with glosses	+	-	++
6. Writing a composition	Concepts selected by the teacher (and provided in L1). The L2 learner-writer must look up the L2 form	+	+	++
7. Writing a composition	Concepts selected (and looked up) by L2 learner-writer	++	+	++

De cette manière, les tâches de production seraient plus efficaces en termes d'acquisition du vocabulaire par rapport aux tâches de compréhension. Nous tenons à noter, en outre, qu'il s'ensuit que les tâches où le vocabulaire cible est présélectionné par l'enseignant.e sont moins efficaces que celles où l'apprenant.e est censé.e choisir les unités lexicales à utiliser dans sa production. Nous pourrions en conclure que l'enseignement non-planifié (incidental learning)

serait plus efficace que l'enseignement planifié (intentionnel learning). Nous nous posons, cependant, la question comment l'apprenant.e pourrait-il/elle être amené.e à utiliser de nouvelles unités lexicales lorsque le vocabulaire de base est acquis, c'est-à-dire comment l'enseignant.e pourrait favoriser l'amplification du vocabulaire, la rétention de synonymes, la périphrase. En ce sens, l'enseignement guidé perdrait en efficacité, car dépendrait beaucoup de la motivation interne de l'apprenant.e à repérer, apprendre et utiliser les nouveaux mots qu'il/elle éviterait vu la charge cognitive accrue et absence de nécessité (le besoin étant rempli par un mot déjà connu). A cet égard, une étude empirique sur sujet serait intéressante.

Tableau VII. Task effect on incidental vocabulary learning. Previous research re-visited (extrait de Laufer et Hulstijn)

The more effective task	The less effective task	Reference
Meaning selected from several options +evaluation	Meaning explained by synonym	Hulstijn 1992
Meaning looked up in a dictionary +search	Reading with/without guessing +/-search	Knight 1994; Lupescu and Day 1993
Meaning looked up in a dictionary +search	Meaning provided in a marginal gloss	Hulstijn <i>et al.</i> 1996
Meaning negotiated ++ need, +search	Meaning not negotiated	Newton 1995
Negotiated input +search	Premodified input	R. Ellis <i>et al.</i> 1994
Used in original sentences ++evaluation	Used in non-original sentences	Joe 1995, 1998
Used in a composition (L1-L2 look up) ++evaluation	Encountered in a reading task (L2-L1 look up) -/+evaluation	Hulstijn and Trompetter 1998
Interactionally modified output ++evaluation	Interactionally modified input	R. Ellis and He 1999
Reading and a series of vocabulary exercises +evaluation/++evaluation	Reading only (and inferring meaning) -/+evaluation	Paribakht and Wesche 1997
Reading, words looked up in a dictionary +search	Reading only, words not looked up	Cho and Krashen 1994

Dans leur article, Laufer et Hulstijn donnent des exemples de tâches plus ou moins efficaces, abordées dans des travaux dans le cadre de la RAL2 et analysées compte tenu des

conclusions faites sur task-induced involvement load (Cf le tableau VII). En nous basant sur le tableau comparant différentes tâches en termes de charge d'implication, nous pouvons conclure que l'acquisition du sens serait plus efficace dans le cas où l'apprenant.e serait amené.e à choisir la bonne signification parmi plusieurs significations proposées au lieu d'accéder au sens via des synonymes du mot cible, car c'est la composante d'évaluation qui serait mise en place pour évaluer l'adéquation du mot au contexte donné. En outre, la recherche de la signification du nouveau mot effectuée par l'apprenant.e serait efficace, puisqu'impliquerait tout d'abord le besoin qui serait dans ce cas qualifié comme fort. Laufer et Hulstijn expliquent ce constat comme suit : « Need is moderate when it is imposed by an external agent, e. g. the need to use a word in a sentence which the teacher has asked the learner to produce. Need is strong when imposed on the learner by him- or herself. » (Laufer et Hulstijn 2001, p.14) En outre, la recherche du mot approprié dans le dictionnaire, de même que la négociation du sens mettent en jeu la composante de recherche, ce qui augmente la charge d'implication. Finalement, les activités de production favorisent l'implication de la composante d'évaluation qui est considérée comme modérée dans les cas où l'apprenant.e est invité.e à reconnaître les différences entre des mots en contexte ou bien entre différents sens du même mot en fonction du contexte; l'évaluation est forte lorsqu'elle implique une prise de décision par l'apprenant.e concernant les cooccurrences du mot cible à utiliser dans sa production. Ainsi, les tâches de production auraient un effet acquisitionnel plus ou moins fort en fonction du type de la tâche : la formulation des énoncés serait plus efficace que les tâches invitant à compléter les énoncés pré-sélectionnés par un tiers.

Cependant, les chercheurs soulignent que leur hypothèse n'est pas censée prédire une meilleure réussite en résultat de l'enseignement via les tâches centrées sur l'input ou celles centrées sur l'output. En effet, les deux types de tâches peuvent être efficaces à des degrés différents du point de vue de la charge d'implication, puisque seul compte l'équilibre des trois facteurs (besoin, recherche et évaluation) (Ibid : 21). A cet égard, Laufer et Hulstijn estiment que les études empiriques visant à comparer les input tasks et les output tasks avec une charge d'implication identique serait intéressante (Ibid).

L'analyse réalisée dans le cadre de ce chapitre nous permet de conclure tout d'abord que toute activité favorisant la répétition et l'entraînement favoriserait l'acquisition par le biais de

l'automatisation de la compétence. Ainsi, la procéduralisation des connaissances déclaratives donne lieu à la mémorisation à long terme.

Cependant, la répétition ne suffit pas à l'acquisition d'une LE, puisqu'il s'agit d'un processus complexe, conditionné par de nombreux facteurs relatifs à l'apprenant.e lui-même/elle-même⁸, à sa/ses LM et, finalement, au type d'enseignement-apprentissage choisi. Ainsi, les études empiriques en RAL ont prouvé l'efficacité de l'enseignement explicite. Or, le choix de ce type d'enseignement-apprentissage amène à se pencher sur les aspects des unités cibles sur lesquelles l'enseignant.e est censé.e attirer l'attention de l'apprenant.e.

D'un côté, des recherches sur l'acquisition de la compétence grammaticale ont montré l'efficacité de l'enseignement attirant l'attention de l'apprenant.e sur la forme plutôt que sur le sens. D'un autre côté, une recherche en acquisition de la compétence lexicale menée par Laufer et Hulstijn y serait opposée. Les chercheurs avancent que l'efficacité d'une tâche proposée à l'apprenant.e dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une LE pourrait être évaluée au moyen de l'évaluation de sa charge d'implication (involvement load). Ainsi, selon l'analyse de Laufer et Hulstijn, les tâches les plus efficaces seraient les tâches de production n'imposant pas de contraintes en termes de vocabulaire à utiliser. Or, la charge d'implication est tout d'abord un instrument permettant à l'enseignant.e de manipuler ses différentes composantes afin de rendre une tâche plus efficace.

A l'instar de Laufer et Hulstijn, nous nous intéressons dans notre travail à l'effet produit par des tâches avec différents degrés de la charge d'implication. Nous nous intéressons notamment aux tâches de production guidée qui pourraient être proposées aux apprenant.e.s au niveau de la systématisation. A cet égard, dans la partie suivante nous visons à décrire l'étude que nous avons menée en nous basant sur les conclusions que nous avons faites ci-dessus.

⁸il s'agit, par exemple, de la motivation qui est à l'origine du repérage (noticing)

Partie 2. L'étude empirique

2.1 Méthodologie

2.1.1 Contexte et objectifs de la recherche

L'objectif général de notre recherche est de retrouver les moyens de favoriser le développement de la compétence lexicale chez les apprenant.e.s russophones suivant leur apprentissage dans un contexte institutionnel et hétéroglotte. Nous cherchons, plus concrètement, à cerner un/des facteurs influençant l'acquisition du vocabulaire en L2 et à proposer des pistes d'application pédagogique.

Nous tenons à souligner la valeur pédagogique de cette étude dans le cadre de l'enseignement du FLE en contexte guidé. Dans notre cas, le besoin de mener une telle recherche provient de la communauté enseignante exerçant dans un contexte institutionnel et hétéroglotte, il s'agit de nos collègues qui enseignent dans une école de langue française pour un public adulte à Moscou.

Compte tenu de l'exposition réduite de nos apprenant.e.s à la langue, des occasions rares de la pratiquer en dehors de l'école et, en même temps, des besoins souvent très concrets de développer les compétences en langue française (pour le travail ou pour les études dans des pays francophones), nous avons été amenée à nous pencher sur les moyens qui permettraient à nos apprenant.e.s de retenir plus efficacement le nouveau vocabulaire, de même que de développer leur compétence lexicale en général. L'enseignement-apprentissage du vocabulaire se complique au fur et à mesure que les apprenant.e.s progressent en langue, car le vocabulaire cible contient de plus en plus d'unités lexicales moins fréquentes, ce qui s'ajoute à l'exposition réduite des apprenant.e.s à la langue. Dans cette situation, nous et certains de nos collègues avons recours à l'enseignement explicite du vocabulaire, or les idées sur l'efficacité de différentes démarches pédagogiques ne font pas toujours consensus.

Or, l'analyse des apports théoriques des chercheurs en acquisition des L2 nous a permis de découvrir le concept de la charge d'implication avancé par Laufer et Hulstijn (Laufer et Hulstijn, 2001). D'après ce concept, les tâches accomplies par les apprenant.e.s au cours de l'apprentissage d'une LE n'ont pas la même charge d'implication, c'est-à-dire que certaines

activités impliquent les apprenant.e.s dans le travail plus que d'autres. Grâce à la manipulation des trois composantes de la charge d'implication repérées par Laufer et Hulstijn, à savoir, le besoin, la recherche et l'élaboration, il serait possible de rendre une activité d'apprentissage plus efficace. En effet, les chercheurs posent à cet égard que les tâches conçues par l'enseignant/chercheur avec une charge d'implication plus élevée seront plus efficaces pour la rétention du vocabulaire que les tâches avec une charge d'implication plus faible (Laufer, Hulstijn, 2001 : 17).

Pour cette raison, nous visons à mettre en place une recherche-action qui comprendra la conception du matériel didactique et une expérience didactique que nous réaliserons en nous basant sur les acquis théoriques exposés dans le troisième chapitre de la partie précédente. Plus concrètement, nous comparerons l'impact des tâches en production centrées sur la forme à celles qui attirent l'attention de l'apprenant.e sur le sens. Ainsi, les activités du premier type citées favoriseraient la recherche et l'évaluation, tandis que le besoin y serait créé de manière artificielle, par le biais de phrases ou textes à trous. Les activités du deuxième type mettraient en jeu les trois composantes de manière naturelle, car c'est la situation communicative qui créera chez l'apprenant.e le besoin d'utiliser le nouveau vocabulaire, donc le besoin serait plus fort (Ibid : 19).

Les résultats de nos démarches seront analysés au moyen des tests que nous concevrons en nous appuyant sur les conclusions faites lors de l'étude des composantes de la compétence lexicale citées dans le deuxième chapitre de la première partie de ce travail. Nous tenons à préciser que nous nous intéresserons surtout au vocabulaire actif, donc les tests comporteront des tâches en production. En outre, nous accorderons une attention particulière à la maîtrise du vocabulaire. Ce critère d'évaluation de la compétence lexicale comprend l'adéquation de l'usage des unités lexicales aux situations, ainsi que le choix de la forme grammaticale en adéquation avec le co-texte. Nous analyserons aussi si les apprenant.e.s d'un des groupes font plus souvent appel au vocabulaire cible lors de la production libre (réponse à une question) que les apprenant.e.s de l'autre groupe. Ainsi, les objectifs de notre recherche peuvent être formulés comme suit :

- Nous visons à comparer l'effet des tâches centrées sur la forme et des tâches centrées sur le sens sur les apprenant.e.s de niveau avancé en FLE en termes de la rétention de nouvelles unités lexicales;
- Nous visons aussi à voir si l'efficacité des tâches est en corrélation avec la charge d'implication;
- Dans le cadre de cette comparaison, nous visons à observer aussi la maîtrise du nouveau vocabulaire en termes d'adéquation du choix des unités lexicales au contexte et au co-texte.

2.1.2 Questions de recherche et hypothèses

En nous appuyant sur les objectifs de la recherche formulés ci-dessus, par notre étude, nous visons à répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que le traitement du texte avec enseignement explicite du vocabulaire ET les tâches en production centrées sur la forme et visant (de manière explicite) le réemploi des unités lexicales cibles permettront aux apprenant.e.s de apprendre du vocabulaire ?
- Est-ce que (le traitement du texte avec enseignement explicite du vocabulaire) ET les tâches en production centrées sur le sens et visant l'accomplissement de tâches pragmatique et (de manière implicite) le réemploi des unités lexicales cibles permettront aux apprenant.e.s de apprendre du vocabulaire ?
- Si les tâches de deux types, à savoir, centrées sur la forme et centrées sur le sens, permettent aux apprenant.e.s de retenir le vocabulaire cible, est-ce que les gains seront similaires pour les deux groupes ?
- Est-ce que la fréquence du choix du vocabulaire cible lors de la production libre se trouve en corrélation avec un des deux types de tâches ?

En nous basant sur l'analyse des travaux théoriques et empiriques en RAL2, nous formulons les hypothèses suivantes :

H1. Le traitement du texte avec enseignement explicite du vocabulaire ET les tâches en production centrées sur la forme et visant (de manière explicite) le réemploi des unités lexicales cibles permettront aux apprenant.e.s de apprendre du vocabulaire sur le court et sur le long termes.

H2. Le traitement du texte avec enseignement explicite du vocabulaire ET les tâches en production centrées sur le sens et visant l'accomplissement de tâches pragmatique et (de manière implicite) le réemploi des unités lexicales cibles permettront aux apprenant.e.s de apprendre du vocabulaire sur le court et sur le long termes.

H3. Les gains en vocabulaire du groupe travaillant sur les tâches centrées sur le sens seront supérieurs à ceux du groupe travaillant sur les tâches centrées sur les formes, sur le court et sur le long termes, vu la charge d'implication plus élevée.

H4. Les participants du groupe dont les tâches sont centrées sur le sens auront plus souvent recours aux unités lexicales acquises dans le cadre des cours.

2.1.3 Participants

Notre étude a été réalisée grâce à la participation de 27 apprenant.e.s russophones effectuant leurs études en FLE au sein d'une école de langue française à Moscou. La langue maternelle de tous les apprenant.e.s étant le russe, ils/elles maîtrisent tous/toutes la langue anglaise à différents niveaux, allant du niveau indépendant/avancé au niveau autonome; le français est donc une L3 dans le cas de tous les participant.e.s. Quant aux compétences en langue française, les apprenant.e.s participant à notre étude sont inscrits dans les groupes de langue des niveaux B1.2 et B2.1. Nous tenons à remarquer que les apprenant.e.s dont nous parlons se sentent plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit, vu que leur résultats aux épreuves orales de contrôle sont normalement supérieurs à ceux qu'ils démontrent à l'écrit.

Au début de l'expérience, le nombre total s'élevait à 36 personnes, or seules les copies des participant.e.s présent.e.s au pré-test, au post-test et au post-test différé ont composé l'échantillon final. Nos participant.e.s sont réparti.e.s en quatre groupes, vu la taille des groupes typique pour cette école qui varie entre 4 et 8 personnes. Ainsi, chaque sous-groupe, à savoir, un sous-groupe travaillant sur les tâches centrées sur la forme et un sous-groupe

travaillant sur les tâches centrées sur le sens, se subdivise en deux groupes travaillant sur des textes différents. Ainsi, le nombre total des apprenant.e.s du groupe «sens» s'élève à 14 personnes (n=14), tandis que le groupe «forme» en comprend 13 (n=13). Pour éviter toute confusion, nous tenons à démontrer cette répartition sous forme d'un tableau :

Tableau VIII, la répartition des participant.e.s selon les groupes «forme» et «sens»

	Forme	Sens
Texte 1 - le Monde	n = 8	n = 7
Texte 2 - l'Étudiant	n = 5	n = 7
Nombre total	13	14

La charge de travail de chaque groupe est de trois heures hebdomadaires; tous les groupes ont leurs cours le samedi, durant une session de travail de trois heures. Notre expérience a duré deux semaines. Nous tenons à noter que nous avons mené notre étude dans un contexte institutionnel, la condition de l'école étant de ne pas s'écarter du programme de formation, ce qui a conditionné, par exemple, le choix des articles à traiter en classe. En outre, le travail sur les tâches dans le cadre de notre étude s'est inscrit dans le déroulé typique des séances qui comprennent aussi des activités préparatoires favorisant la dynamique et le réemploi des structures apprises auparavant, la discussion du devoir à domicile etc. Nous ne sommes pas en mesure de les contrôler ni d'imposer de contraintes de temps aux enseignantes, donc le temps de travail mentionné est approximatif. Cependant, nous pouvons affirmer que tous les groupes ont réalisé la même quantité de tâches et leur travail s'est inscrit dans la limite de trois heures.

Les pré-tests ont été proposés aux apprenant.e.s la semaine précédant la première séance dans le cadre de l'expérience, de manière à éviter l'influence du travail accompli sur l'attention des apprenant.e.s. Ainsi, nous visons à éviter l'effet Hawthorne, à savoir « [l'effet qui] décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dûs aux facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se traduit généralement par une plus grande motivation. » (Dictionnaire Sensagent du site du journal Le Parisien). Nous admettons quand même que les

apprenant.e.s auraient pu comprendre qu'ils participaient à une étude, vu le caractère atypique du contrôle proposé : normalement, les tâches de contrôle comprennent soit un projet à réaliser (sous forme d'un exposé oral ou écrit ou bien sous forme d'une participation à une table ronde), soit un contrôle du type DELF. Or, les modalités du contrôle nous ont été imposées par les objectifs de la recherche, à savoir, par le type de données dont nous avons besoin, ainsi que par des contraintes d'ordre organisationnel : une analyse des exposés oraux nous aurait obligé à demander la permission aux participant.e.s et poserait des problèmes liés à l'organisation des entretiens de contrôle.

Pour résumer les informations relatives à nos informateurs et informatrices et aux modalités d'organisation de l'expérience, nous présentons ci-dessous un aperçu des démarches que nous avons effectuées pour recueillir les données :

Tableau IX. Aperçu des démarches pour recueillir les données

	Forme, n = 13	Sens, n = 14
Pre-test	Test effectué une semaine avant le début de l'expérience et comprenant trois activités de production écrite	
Travail sur le texte + travail sur le vocabulaire	Travail de traitement du texte : compréhension générale, compréhension détaillée, repérage du vocabulaire, conceptualisation au tableau	
	Systematisation : tâches centrées sur la forme	Systematisation : tâches centrées sur le sens
Post-test	Test effectué le jour du cours et comprenant trois activités de production écrite	
Post-test différé	Test effectué 15 jours après le premier post-test et comprenant trois activités de production écrite	

2.1.4 Description des dispositifs

2.1.4.1 Choix des textes à traiter en classe et du vocabulaire cible

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mis en oeuvre quatre dispositifs basés sur deux textes authentiques. Le choix des textes reposait tout d'abord sur le programme de formation de nos groupes. Pour cette raison, nous avons choisi pour l'expérience les groupes supérieurs au niveau seuil et dont les programmes, ainsi que les étapes de progression, se croisaient. Dans notre cas, le thème abordé dans tous les groupes participant dans l'étude était lié à la formation / à l'acquisition des compétences.

Ainsi, nous avons effectué notre recherche de textes à traiter en classe en nous basant sur le mot-clé «formation». Notre démarche consistait à analyser les textes des médias français et francophones disponibles sur les sites officiels. Les textes retenus ont ensuite été analysés en deux étapes : nous avons effectué une analyse quantitative des occurrences par le biais de l'application d'analyse de textes disponible en ligne⁹ et nous avons ensuite mené une analyse pré-pédagogique du texte pour savoir si les mots les plus fréquents pouvaient répondre à nos intérêts, c'est-à-dire s'ils étaient potentiellement méconnus des apprenant.e.s et à la fois assez fréquents pour être utiles aux apprenant.e.s dans le cadre du sujet traité.

Le premier texte que nous avons choisi est un article du journal Le Monde intitulé « Les études servent-elles à intégrer le monde du travail ? »¹⁰, portant sur les difficultés rencontrés par les jeunes diplômés à l'insertion sur le marché du travail. Suite à l'analyse du texte au moyen du logiciel en ligne mentionné ci-dessus, nous avons eu accès à la liste des occurrences les plus fréquentes dans le cadre de cet article (voir le Tableau X. Analyse des occurrences, texte 1). Nous avons ensuite analysé le même texte du point de vue pré-pédagogique, de manière à repérer des unités lexicales s'inscrivant dans le champ sémantique relatif à la formation et à l'acquisition de compétences qui n'ont pas été prises en compte par le logiciel.

⁹ Cite internet *Compteur de mots* géré par Jérôme Pasquelin : https://www.jerome-pasquelin.fr/tools/compter_mots.php

¹⁰ Le Monde : Les études servent-elles à intégrer le monde du travail ? URL : https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/05/04/les-etudes-servent-elles-a-integrer-le-monde-du-travail_4913198_4401467.html

Tableau X. Analyse des occurrences, texte 1

	MOT CLEF	% DE DENSITE (totalité des mots)	% DE DENSITE (mots distincts)
13 occurrences de	est	1.33%	3.14%
8 occurrences de	jeunes	0.82%	1.93%
7 occurrences de	ont diplomes entreprises emploi	0.71%	1.69%
6 occurrences de	plus etudes travail competences	0.61%	1.45%
5 occurrences de	entreprise appris universite	0.51%	1.21%
4 occurrences de	ans pays drh beaucoup	0.41%	0.97%
3 occurrences de	france deloitte etudiants employabilite techniques formation etre professionnelle besoins marche adequationiste trouver	0.31%	0.72%

En résultat de cette analyse, nous avons établi une liste du vocabulaire cible potentiel comprenant des mots isolés, ainsi que des colocations. Ensuite, nous avons réparti les unités

lexicales en quatre catégories : domaine éducatif, domaine du travail, compétences et réactions/attitudes. Finalement, ayant superposé les résultats de l'analyse des occurrences aux résultats de notre analyse pédagogique, nous avons proposé une liste de 14 items lexicaux (comprenant des mots isolés ainsi que des collocations) constituant notre vocabulaire cible (voir le tableau XI.Vocabulaire cible, texte 1; items lexicaux en bleu ont été retenus pour composer le vocabulaire cible). Les autres items lexicaux ont fait l'objet d'un enseignement implicite.

Tableau XI. Vocabulaire cible, texte 1.

<i>domaine éducatif</i>	<i>domaine du travail</i>	<i>compétences</i>	<i>réactions/attitudes</i>
1. un.e diplômé.e	1. un emploi	1. acquérir des compétences techniques, académiques, les compétences acquises	1. déchanter
2. la fac	2. récemment embauché dans une entreprise		2. galérer
3. un prépa littéraire	3. trouver un emploi dans sa spécialité	2. correspondre aux attentes de qqn/qqch	3. Apporter beaucoup/peu à qqn sur le plan...
4. un master	4. entrer sur le marché du travail	3. compétences générales	4. être utile / inutile sur le moyen terme, le long terme
5. une formation	5. exercer un métier	4. l'employabilité	
6. les formations dispensées à l'université	6. directeurs des ressources humaines, DRH	5. quelqu'un d'opérationnel	
7. cursus	7. recrues		
8. adapter la formation à l'emploi	8. insertion, s'insérer		
	9. expérimentés		

Nous avons ensuite mené une démarche similaire pour cerner le vocabulaire cible du deuxième texte. Le deuxième article que nous avons retenu pour traiter en classe a été publié sur le site officiel du journal l'Étudiant, sous le titre *Minerva, l'université globale 3.0*¹¹

¹¹ L'Étudiant : Minerva, l'université globale 3.0. URL : <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/minerva-l-universite-globale-en-mode-start-up.html>

(Jessica Goudron, 2015). Cependant, l'analyse quantitative des occurrences de cet article nous a peu orientée, puisque la plupart des mots les plus fréquents de ce texte était composée de mots potentiellement connus des apprenant.e.s, par exemple : université, travaux, cours etc. (Voir le tableau XII, Analyse des occurrences, texte 2).

Tableau XII. Analyse des occurrences, texte 2

	MOT CLEF	% DE DENSITE (totalité des mots)	% DE DENSITE (mots distincts)
13 occurrences de	minerva	1.82%	3.66%
6 occurrences de	annee etudiants	0.84%	1.69%
5 occurrences de	000 cours	0.7%	1.41%
4 occurrences de	entre premiere classe dollars campus est	0.56%	1.13%
3 occurrences de	ont universite travaux universitaires partout monde ligne	0.42%	0.85%

Or, l'analyse ultérieure du texte a mis en lumière l'intérêt de nous tourner vers les cooccurrences des mots qui apparaissent dans le texte le plus souvent, par exemple, *assigner des travaux, assurer des cours*. Nous les avons donc retenus pour composer le vocabulaire cible. De même que pour le premier texte, nous avons catégorisé le vocabulaire cible pour le

deuxième article (voir le tableau XIII.Vocabulaire cible, texte 2; items lexicaux en bleu retenus pour composer le vocabulaire cible)

Tableau XIII. Vocabulaire cible, texte 2.

études universités, organisation de cours	stratégies d'enseignement et d'apprentissage
<p>bachelor</p> <p>le doyen de la faculté</p> <p>un ancien de Harvard</p> <p>les frais de scolarité</p> <p>première année</p> <p>la promotion</p> <p>modules interdisciplinaires</p>	<p>de la part des profs/des universités :</p> <p>formation</p> <p>assurer des cours</p> <p>assigner des travaux</p> <p>mettre en oeuvre (des moyens originaux)</p> <p>de la part des étudiants:</p> <p>réaliser des travaux en rapport avec...</p> <p>acquérir des savoirs</p> <p>stratégies pédagogiques :</p> <p>vision pédagogique novatrice</p> <p>miser sur la culture générale</p> <p>favoriser la créativité</p> <p>la pédagogie de la classe inversée</p>

2.1.4.2 Conception des tâches de travail sur le vocabulaire cible

Pour chaque texte, nous avons proposé des tâches de compréhension des écrits, ainsi que des tâches de travail sur le vocabulaire cible. Pour ce qui concerne les tâches de compréhension, tous les apprenant.e.s ont été exposé.e.s à un enseignement explicite lors du traitement de l'input qui comprenait la négociation du sens. Par exemple, pour le premier texte traitant des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés, nous avons proposé un tableau contenant les noms des personnes dont les témoignages ont été présentés dans l'article. Pour chaque personne, les apprenant.e.s devaient préciser son statut professionnel ainsi que son attitude vis-à-vis du problème traité (positif ou négatif). Ils ont aussi été invité.e.s à justifier leur réponses en s'appuyant sur les informations du texte. Pour le deuxième texte, les apprenant.e.s ont répondu à un questionnaire du type «vrai/faux» tout en justifiant leurs réponses. Nous tenons à préciser que dans chacun des cas les tâches de compréhension se faisaient à l'oral en grand groupe, les apprenant.e.s pouvaient prendre des notes s'ils/elles le souhaitaient.

Si le travail sur le texte s'effectuait de la même manière pour les deux sous-groupes, les activités de travail sur le vocabulaire cible étaient différentes pour chaque sous-groupe. Ainsi, nous avons conçu quatre séries d'activités de travail sur le vocabulaire. Nous tenons à les présenter ci-dessous tout en faisant des hypothèses sur la charge communicative potentielle de chaque activité.

Texte 1 (article du Monde). Tâches centrées sur la forme et sur le sens.

Dans le cadre du travail sur le vocabulaire cible du premier texte, nous avons proposé au groupe *forme* trois tâches attirant l'attention des apprenant.e.s sur la forme. Elles visent toutes à permettre aux apprenant.e.s d'analyser le contexte (en termes de la forme et du sens) dans lequel les unités lexicales cibles sont utilisées, ainsi que de les y employer moyennant des tâches les invitant à compléter les phrases ou bien de former des collocations en se basant sur les unités lexicales pré-sélectionnées.

Pour ce qui concerne la charge d'implication (involvement load), lors de l'estimation de la charge d'implication de chaque activité, nous nous basons sur les critères décrits par Laufer et Hulstijn (voir ch.2 ou Laufer et Hulstijn, 2001 : 14-20), à savoir :

Le besoin (need) : le besoin est modéré lorsqu'il est imposé par un agent extérieur, par exemple, l'apprenant.e est invité à utiliser l'unité lexicale cible dans un énoncé qu'il/elle doit produire ou bien dans un énoncé composé par un tiers; il s'agit d'un besoin fort lorsque le choix d'utiliser l'unité lexicale en question vient de l'apprenant.e lui-même/elle-même.

La recherche (search) : la recherche est un essai de l'apprenant.e de trouver le sens d'une unité lexicale inconnue ou bien, au contraire, un essai de trouver la forme correspondant au concept en question au moyen du dictionnaire ou de questions posées à une autre autorité, par exemple, au professeur.

L'évaluation (evaluation) : l'évaluation se passe par comparaison d'une unité lexicale donnée avec d'autres, ou bien d'un de ses sens avec les autres sens au cas où l'unité lexicale en question est polysémique. Il s'agit aussi de combiner l'unité lexicale cible avec d'autres dans le but d'évaluer si cette unité forme-sens correspond au contexte donné. Ainsi, il s'agit d'une évaluation modérée de reconnaître la différence entre les mots lors d'une activité invitant à remplir des phrases à trous ou à choisir un mot correspondant parmi plusieurs mots proposés. En revanche, si la tâche proposée à l'apprenant.e lui demande de prendre une décision sur les unités lexicales qui pourraient être combinées avec l'unité lexicale cible, il s'agit d'une évaluation forte.

Tâches centrées sur la forme. La première activité de la série invite les apprenant.e.s à former des collocations à partir des unités lexicales pré-sélectionnées et extraites du texte lu en classe. (Cf Figure 7. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 1) En nous basant sur la catégorisation des tâches en fonction de leur charge d'implication, nous pouvons supposer que cette activité impliquerait le besoin qui serait dans ce cas modéré puisque ne venant pas de l'apprenant. La composante d'évaluation serait forte, car il s'agit de prendre des décisions concernant les cooccurrences possibles des unités lexicales cibles. La composante de

recherche peut être présente ou non, car les apprenant.e.s sont amené.e.s à rechercher le sens des unités lexicales listées afin de les combiner, or la recherche n'a pas lieu si l'apprenant.e a retenu le sens des unités lexicales en question lors des étapes de travail précédentes.

Figure 7. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 1

Vocabulaire

1

Reliez les mots et notez les collocations :

La formation	Entrer / arriver	Dans sa spécialité
Un emploi	Acquérir	À l'emploi
Le marché du travail	Être utile	Académiques Techniques
Des compétences	Trouver	Sur le long terme
	Adapter	Sur le moyen terme

Un emploi :

Le marché du travail :

Des compétences :

Être utile :

La deuxième activité dans le cadre du dispositif centré sur la forme invite les apprenant.e.s à choisir un ou plusieurs mots qui conviennent pour compléter les phrases données. (Cf Figure 8. Activités centrées sur la forme, texte 1, activités 2 (extrait)). Les phrases présentées dans le cadre de cette activité ont été sélectionnées dans le corpus du dictionnaire en ligne Reverso Context.¹²

Dans ce cas, le besoin reste modéré, car il s'agit d'un besoin imposé à l'apprenant.e par un agent extérieur. La composante d'évaluation serait modérée, puisque l'apprenant.e est censé.e reconnaître les différences entre les mots qui pourraient être utilisés dans les phrases composées par un tiers. La composante de recherche pourrait être mise en jeu, dans les cas où l'apprenant.e oublie le sens d'une ou de plusieurs unités lexicales listées.

¹² Site du dictionnaire Reverso Context : <https://context.reverso.net/>

Figure 8. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 2 (extrait)

2	<p>Choisissez le mot qui convient. Attention : dans certaines phrases, il y en a plusieurs.</p> <p>A. La majorité des nouveaux emplois étant créés dans le secteur informel, il y a peu de débouchés pour les jeunes diplômés / les cadres qui cherchent des emplois correspondant à leur niveau de formation.</p> <p>B. Un lauréat / un diplômé d'université sur neuf en Afrique vit et travaille aujourd'hui en Occident.</p> <p>C. La Fondation offre des services et une formation / une faculté / des compétences que ne dispensent pas les institutions à vocation générale.</p>
----------	---

La troisième activité invite les apprenant.e.s à compléter des phrases avec les mots de la liste; chaque mot peut être utilisé une seule fois. (Cf Figure 9. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 3 (extrait)).

Figure 9. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 3 (extrait)

3	<p>Complétez les phrases avec les mots suivants :</p> <p style="text-align: center;">des compétences techniques - une formation - un emploi - apporter - acquérir - adapter - l'insertion</p> <p>A. Compte tenu des problèmes d'insertion, il est essentiel de/d' la formation à l'emploi.</p> <p>B. Quatre jeunes diplômés sur dix affirment que la formation universitaire peu sur le plan professionnel.</p> <p>C. Les cours spécialisés permettent aux étudiants de/d' des compétences professionnelles.</p> <p>D. D'après les DRH, acquérir ne suffit pas pour exercer le métier, car les jeunes diplômés manquent souvent de compétences générales.</p>
----------	--

De même que les deux tâches précédentes, cette tâche implique un besoin modéré, vu qu'il est imposé à l'apprenant.e de l'extérieur; la composante de recherche serait présente, puisque les apprenant.e.s sont amené.e.s à trouver une forme correspondant au concept manquant à la phrase. L'évaluation est mise en jeu, car il s'agit de choisir une forme en adéquation avec le contexte donné. Cependant, l'apprenant.e n'est pas censé générer de phrases, donc il s'agit d'une évaluation modérée.

Tâches centrées sur le sens. Le dispositif centré sur le sens comprend trois tâches attirant l'attention des apprenant.e.s sur la tâche pragmatique à accomplir. Ainsi, la première activité invite les apprenant.e.s à comparer les idées relatives à la formation universitaire et à l'insertion des jeunes diplômés exprimées dans le texte avec les études universitaires et la situation sur le marché du travail en Russie, en se basant sur leur propre expérience.

Consigne de l'activité 1 (centrée sur le sens) : En vous appuyant sur votre expérience personnelle, dites si les jeunes diplômés en Russie font face aux problèmes abordés dans l'article. Que pensez-vous de l'écart entre les compétences acquises à l'université et les exigences du marché du travail russe ?

Dans le cadre de cette première activité, les apprenant.e.s sont invité.e.s à s'exprimer à propos des problèmes abordés dans l'article. Pour accomplir la tâche, ils/elles seraient amené.e.s se référer aux unités lexicales cibles, à savoir, *acquérir les compétences académiques/techniques/générales, être utile sur le long terme/sur le moyen terme, trouver un emploi (dans sa spécialité), entrer sur le marché du travail, s'insérer* et d'autres. Conformément à la description des composantes de la tâche d'implication fournie par Laufer et Hulstijn, cette tâche impliquerait un besoin fort, car c'est l'apprenant.e qui choisit d'employer tel ou tel mot dans sa production, dans le but de répondre à la question posée. La composante de recherche serait mise en jeu, puisqu'il s'agit d'une production libre, où l'apprenant.e devrait trouver les formes L2 correspondant aux concepts qu'il/elle souhaite aborder. Cette activité impliquerait également une évaluation forte, car il est question de prendre des décisions concernant les unités lexicales qui pourraient être combinées avec celles que l'apprenant.e a choisi pour exprimer les concepts

La deuxième activité centrée sur le sens est une activité d'interaction (jeu de rôles) se déroulant en deux étapes. Lors de la première étape, les apprenant.e.s réparti.e.s en deux groupes, sont censé.e.s formuler les questions qu'un directeur de ressources humaines pourrait poser à un.e jeune diplômé.e. Ensuite, ils/elles forment des binômes (ou trinômes, le cas échéant) avec les participant.e.s de l'autre groupe, afin d'interviewer leur camarade. Ensuite, le/la DRH et l'interviewé.e changent de binôme et de rôle.

Consigne de l'activité 2 (centrée sur le sens) : Formez deux groupes. Vous participez à une réunion du département des ressources humaines consacrée à la création d'un guide pour les entretiens d'embauche. Conscient.e.s des difficultés rencontrées par les jeunes diplômé.e.s à l'embauche, vous visez à leur permettre de mettre en lumière les compétences et les connaissances qu'il/elles ont acquises à l'université. Quelles questions particulières seraient incluses pour interviewer les jeunes diplômé.e.s. ?

Formez les binômes avec les participant.e.s de l'autre groupe. D'abord, les participant.e.s du groupe A posent leurs questions aux participant.e.s du groupe B, qui joueront le rôle des jeunes diplômés.

Changez de binôme. Maintenant, les participant.e.s du groupe B jouant les rôles des DRH interrogent les participant.e.s du groupe A qui joueront les rôles des jeunes diplômé.e.s

Cette activité inciterait les apprenant.e.s à réutiliser les unités lexicales cibles, à savoir, *les compétences générales/techniques/académiques, acquérir des compétences, une formation adaptée à l'emploi, trouver un emploi (dans sa spécialité), apporter beaucoup, être utile (sur le moyen terme, sur le long terme)* et d'autres. Elle mettrait en jeu la composante du besoin que nous considérons comme fort, de même que dans l'activité précédente, puisque celui-ci viendrait de l'apprenant. Les composantes de recherche et d'évaluation y seraient également déployées, pour des raisons similaires à celles que nous avons exposées dans la description de l'activité précédente.

La troisième tâche de la série d'activités centrées sur le sens invite les apprenant.e.s à se pencher sur les caractéristiques d'une université qui proposerait des formations adaptées aux besoins des entreprises contemporaines. En se basant sur l'article lu en classe, ainsi que sur les problèmes de l'écart entre le contenu des formations universitaires et les attentes du marché du travail qui y sont exposées, les apprenant.e.s formulent les principes de préparation des diplômés impliqués dans les programmes dispensés dans cette université moderne.

Consigne de l'activité 3 (centrée sur le sens) : À votre sens, quelle serait l'université de demain ? En vous appuyant sur les problèmes abordés dans l'article et discutés en

classe, réfléchissez, en petits groupes, sur les programmes de formation qui permettraient de réduire l'écart entre les compétences acquises à l'université et les besoins du marché du travail. Formulez entre 5 et 10 caractéristiques de cette nouvelle université, tout en expliquant l'impact de ces modifications sur les compétences des étudiant.e.s. Ensuite, échangez en grand groupe.

Cette troisième activité inciterait les apprenant.e.s à reprendre la réflexion sur le problème mis en lumière dans l'article lu en classe et leur permettrait de réutiliser les unités lexicales que nous avons ciblées. De même que les activités précédentes, elle mettrait en jeu les trois composantes de la charge d'implication et favoriserait donc l'acquisition du vocabulaire cible.

En nous basant sur les descriptions des tâches proposées aux apprenant.e.s des deux groupes que nous avons exposées ci-dessus, ainsi que sur les critères d'évaluation de la charge d'implication proposés par Laufer et Hulstijn, nous présentons un tableau récapitulatif de la charge d'implication potentielle pour chacune des activités des deux séries :

Tableau XIV. Charge d'implication potentielle des activités d'après l'article du journal Le Monde

	Besoin (need)	Recherche (search)	Évaluation (evaluation)
Tâches centrées sur la forme			
Act. 1	+	+/-	++
Act. 2	+	+/-	+
Act.3	+	+	+
Tâches centrées sur le sens			
Act. 1	++	+	++
Act. 2	++	+	++
Act.3	++	+	++

Texte 2 (article de l'Étudiant). Tâches centrées sur la forme et sur le sens.

Le deuxième texte proposé à deux autres sous-groupes de participant.e.s est un article du journal l'Étudiant traitant d'une université américaine, Minerva. En guise de travail sur le vocabulaire du deuxième texte, nous avons proposé aux apprenant.e.s des deux groupes, à savoir, du groupe *forme* et du groupe *sens*, de faire six activités de systématisation. Vu la complexité du vocabulaire cible, nous avons augmenté le nombre d'activités en comparaison des séries d'activités d'après le premier texte. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué dans ce chapitre, le vocabulaire cible du deuxième texte est représenté majoritairement par des cooccurrences des mots les plus fréquents du texte. En nous basant sur la théorie analysée dans le premier chapitre de la première partie de ce travail, nous considérons ces mots comme des collocatifs des occurrences les plus fréquentes, qui en dépendent sémiotiquement (Hausmann, 2007 : 122-123; Heid, 1994 : 228). Ainsi, nous supposons que l'augmentation du nombre de tâches dans le cadre de ces deux séries permettrait une rétention du vocabulaire du même niveau que celui du vocabulaire cible du premier texte, grâce à la répétition. Nous tenons à noter, en outre, que le travail sur le deuxième texte et l'accomplissement des tâches s'inscrira dans la limite de temps imposée, vu la longueur du deuxième article.

Pour ce qui concerne l'évaluation de la charge d'implication, nous aurons recours à la catégorisation exposée dans le chapitre précédent. A l'issue de l'analyse des activités de chacune des deux séries, nous attribuerons à chaque activité un plus (+) si la composante est impliquée de manière modérée, deux plus (++) dans les cas où la composante serait fortement impliquée et nous mettrons un moins (-) si la tâche ne déclenche pas la composante en question.

Tâches centrées sur la forme. De même que la première activité de la série d'activités d'après le premier texte, la première activité de cette série invite les apprenant.e.s à former des collocations à partir des unités lexicales pré-sélectionnées et extraites de l'article lu et discuté en classe. (Cf Figure 10. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 1) Compte tenu de la catégorisation des tâches en fonction de leur charge d'implication, nous supposons que cette activité impliquerait le besoin que nous pouvons qualifier comme modéré, puisque celui-ci ne vient pas de l'apprenant. La composante d'évaluation serait forte, car les apprenant.e.s sont amené.e.s à prendre des décisions concernant les cooccurrences possibles

des unités lexicales cibles. La composante de recherche peut être présente ou non : elle ne sera impliquée que si l'apprenant.e n'a pas retenu le sens de l'unité lexicale à l'étape de la négociation du sens.

Figure 10. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 1 (extrait)

Vocabulaire

1 Associez les mots ci-dessous. Ensuite, notez-les dans l'encadré ci-dessous

Acquérir		un projet
Assigner	des savoirs	la créativité
Assurer		des compétences
Favoriser	une tâche	novatrice
Mettre en oeuvre		la culture générale
Miser sur	les travaux de groupe	les modules interdisciplinaires
Une pédagogie		l'esprit critique
		de la classe inversée
		un travail
		un travail
	la communication	des cours

Pour accomplir la deuxième tâche, les apprenant.e.s ont dû choisir un ou plusieurs mots qui conviennent pour les phrases proposées (sélectionnées dans le corpus du dictionnaire en ligne Reverso Context) (cf le Figure 10. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 2). Notons que dans le cadre des exercices de ce type, les choix des apprenant.e.s sont négociés en grand groupe, ce qui favorise l'évaluation. Ainsi, la charge d'implication de cette tâche pourrait être évaluée comme suit : besoin (+), recherche (+/-), évaluation (++) . Cette évaluation correspond à celle que nous avons produit pour la deuxième tâche de la série d'activités centrées sur la forme d'après le premier texte, vu que ce sont des tâches du même type.

Figure 11. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 2 (extrait)

2

Choisissez le mot qui convient. Attention : dans certaines phrases, il y en a plusieurs

- A. Les travaux **donnés / dûs / assignés** dans le cadre du cours comprendront le travail de groupe.
- B. Ce service examinera les moyens les plus appropriés pour **assurer / donner / assigner** des cours de langue aux adultes qui ne parlent pas l'anglais, afin de **favoriser / permettre / faire** leur intégration sociale et leur participation au marché du travail.
- C. Créée pour promouvoir l'éducation permanente et la reconversion des adultes, y compris des femmes, l'Université dite du troisième âge **permet / assure / offre** gratuitement des cours aux femmes de plus de 50 ans, en particulier aux retraitées.

Les tâches trois et cinq de cette série d'activités invitent les apprenant.e.s à compléter les phrases avec les mots de la liste. De même que la tâche de ce type décrite et analysée dans le chapitre précédent (act.3), ces tâches mettraient en jeu les trois composantes de la charge d'implication : le besoin (+), la recherche (+) et l'évaluation (+).

Figure 12. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 3 (extrait)

3

Complétez les phrases avec les mots suivants :

acquérir - favoriser - assurer - assigner - ancien

Ce professeur des cours de philosophie politique à Minerva, tout en appliquant la pédagogie de la classe inversée. Celle-ci permet aux étudiants de / d'..... des savoirs avant le cours et de s'y préparer de manière consciente. D'après le professeur, cette méthode la réflexion sur les problèmes étudiés. En outre, les travaux de groupe qui sont aux étudiants dans le cadre du cours la coopération et la communication, sans parler de la culture générale.

Figure 13. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 5 (extrait)

5

Complétez les phrases avec les mots suivants :

La classe inversée - favoriser - novateur / novatrice - mettre en oeuvre - miser sur - la culture générale - un ancien de Harvard

- A. Minerva a réussi à un projet pédagogique novateur qui la créativité, la communication et l'esprit critique chez les apprenants.
- B. Pour mieux former les jeunes aux métiers du futur, Minerva un enseignement interdisciplinaire.
- C. Les universités visent surtout à développer les compétences techniques chez les étudiants, alors que Minerva la culture générale.

Dans le cadre de la quatrième tâche, les participant.e.s de deux groupes ont été invité.e.s à retrouver le mot qui manque, sans pourtant puiser dans la liste de mots proposée par l'enseignante. Ainsi, cette activité favorise l'implication de la composante de recherche, car elle met en place la recherche de la forme correspondant au concept abordé dans le cadre de l'activité. Dans ce cas, la charge d'implication pourrait être évaluée comme suit : besoin (+), recherche (+), évaluation (+).

Figure 14. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 4 (extrait)

4 Retrouvez les mots cachés :

1

Article Discussion Lire Modifier Modifier le code Voir l'historique

est une approche **pédagogique** qui inverse la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison². Les rôles traditionnels d'apprentissage sont modifiés selon l'expression « les cours à la maison et les devoirs en classe »^{3,4}.

Autrement dit, les apprenants doivent impérativement étudier leurs cours chez eux, pour que les activités en classe deviennent plus concrètes pour eux. Durant les heures d'« apprentissages », ces derniers ne feront que des exercices d'applications et de découvertes. Ce n'est plus l'enseignant qui apporte des connaissances d'un nouveau chapitre, mais il aidera l'élève pour la compréhension des notions importantes et aura plus de temps pour suivre l'apprenant au cas par cas. L'enseignant jouera donc le rôle de guide dans les apprentissages de l'apprenant.

La dernière activité de cette série invite les apprenant.e.s à créer des phrases relatives à l'université Minerva en utilisant les mots de la liste. Vu l'absence de limite quant au nombre de phrases, les apprenant.e.s pouvaient utiliser plusieurs unités lexicales dans une phrase. Pour analyser la charge d'implication de cette tâche, nous nous appuyons sur la classification de Laufer et Hulstijn qui ont mentionné les tâches de ce type dans leur analyse. (Laufer et Hulstijn, 2001, p.18) Ainsi, cette tâche met en jeu les composantes de la charge d'implication de manière suivante : besoin (+), recherche (-), évaluation (++).

Tâches centrées sur le sens. Dans le cadre de la première activité de la série d'activités centrées sur le sens, les apprenant.e.s ont observé un nuage de mots composé des unités lexicales extraites de l'article. Nous leur avons proposé ensuite d'en choisir cinq afin de décrire l'université Minerva (cf Figure 15. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 1).

Comme il s'agit d'une production libre, la charge d'implication de cette activité serait évaluée de manière suivante : besoin (++), recherche (+), évaluation (++).

La troisième activité incite les apprenant.e.s à se pencher sur les côtés positifs et négatifs du projet Minerva. Ils/elles sont invité.e.s à expliquer l'impact des outils pédagogiques mis en oeuvre chez Minerva. Nous nous attendions à ce que, dans le cadre de cette activité, les apprenant.e.s aient recours au vocabulaire cible, notamment pour remplir la première colonne (cf Figure 15. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 3).

Figure 15. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 3

3 Formez deux groupes : un groupe des inspirés par le projet Minerva et l'autre, qui reste, au contraire, sceptique vis-à-vis de cette université. En groupes, faites la liste des principes, de méthodes et d'outils d'enseignement mis en place à Minerva et expliquez en quoi ceux-ci sont prometteurs ou inutiles. Trouvez ou imaginez des exemples pour appuyer vos arguments.

Principes/méthodes/outils d'enseignement à Minerva	Le résultat / les conséquences possibles

Ainsi, la charge d'implication de cette activité serait suivante : besoin (++), recherche (+), évaluation (++).

La quatrième activité invite les apprenant.e.s à se référer encore une fois aux principes d'organisation des études supérieures mis en oeuvre au sein de l'université Minerva, et donc au vocabulaire cible, afin de décrire une université antipode. La charge d'implication de cette activité serait similaire à l'activité précédente.

Figure 16. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 3

4 Vous avez bien compris les principes à la base du projet. Maintenant, en groupes, imaginez une université antipode de Minerva :

Anti-Minerva		
Pédagogie		Locaux
	Organisation du travail	Déplacements

Dans le cadre de la cinquième activité, les apprenant.e.s ont été invité.e.s à imaginer le projet d'une université pareille qui pourrait exister dans leur pays. Ils/elles pouvaient s'appuyer sur le schéma proposé dans l'activité précédente lors de la prestation :

Consigne de l'activité 5 (centrée sur le sens) : Une université comme Minerva, pourrait-elle être créée en Russie ? Sous quelles conditions ? Si (quand même) elle existait dans notre pays, comment serait-elle ? Parlez de son organisation en vous appuyant sur ce que vous avez appris sur Minerva. Echangez en grand groupe. Vous pouvez vous servir du tableau de l'activité précédente.

La sixième activité pourrait être qualifiée comme un jeu de rôle où les participant.e.s se sont exprimé.e.s en tant que diplômés des deux universités mentionnées dans le cadre des activités précédentes, à savoir, Minerva et son antipode, Anti Minerva :

Consigne de l'activité 6 (centrée sur le sens) : Félicitations ! Vous êtes diplômé.e de... l'université que vous piocherez dans le Choixpeau magique. Vous allez donner un discours de promotion tout en mettant en lumière tout ce que vous avez pu acquérir grâce à votre université.

Compte tenu des modalités de travail dans le cadre de cette activité, ainsi que de la description des composantes de la charge d'implication, nous considérons que la charge d'implication de cette activité serait la même que pour les activités précédentes, à savoir, besoin (++) , recherche (+), évaluation (++) . Nous tenons à présenter l'aperçu de la charge d'implication des deux séries d'activités visant le travail sur le vocabulaire cible sélectionné à la base du deuxième texte dans le tableau ci-dessous :

Tableau XVI. Charge d'implication des tâches d'après le texte 2

	Besoin (need)	Recherche (search)	Évaluation (evaluation)
Tâches centrées sur la forme			
Act. 1	+	+/-	++
Act. 2	+	+/-	+
Act. 3	+	+	+
Act. 4	+	+	+

Act. 5	+	+	+
Act. 6	+	-	++
Tâches centrées sur le sens			
Act. 1	+ / ++	+ / -	++
Act. 2	++	+	++
Act. 3	++	+	++
Act. 4	++	+	++
Act. 5	++	+	++
Act. 6	++	+	++

2.1.4.3 Conception des tests

Afin de mettre en évidence nos choix concernant la conception de tests, nous aurons d'abord recours aux tests qui sont souvent utilisés dans le cadre des études empiriques de l'acquisition du vocabulaire. Il convient de noter que de nombreux travaux consacrés à l'étude du développement de la compétence lexicale sont basés sur les tests tels que Vocabulary Level Test (VLT) conçu par Paul Nation.¹³ Le test VLT est destiné à évaluer l'étendue du vocabulaire de l'apprenant.e en langue anglaise, au niveau de la réception ainsi que de la production (Productive Vocabulary Level Test, PVLVT). La personne passant le test réceptif est censée choisir la définition du mot donné (utilisé dans une phrase isolée) dans sa langue maternelle. Dans le cadre du test des capacités en production, la personne passant le test est invitée à combler les trous dans les phrases où les débuts ou les fins des mots sont donnés.¹⁴ Les deux tests sont basés sur les recherches menées par Nation /Laufer et Nation (Nation, 1983, 1993; Laufer et Nation 1999) et mesurent l'étendue du vocabulaire de la personne passant le test en prenant en compte la fréquence des mots connus ou non de cette personne. Dans leur article décrivant le test, Laufer et Nation mettent en exergue la nature complexe de la connaissance lexicale, ainsi que le fait que ce test ne s'intéresse pas à d'autres aspects de la connaissance lexicale, comme par exemple collocations, associations ou emploi en contexte.

¹³ Le test est accessible en ligne sur le lien suivant : <https://my.vocabularysize.com/>

¹⁴ Le test est accessible en ligne sur le lien suivant : <https://www.lex Tutor.ca/tests/levels/productive/>

Un autre test utilisé dans le cadre de nombreuses recherches en acquisition du vocabulaire est Word Associated test (WAT) conçu par John Read (Read, 1998). Dans le cadre de WAT, la personne passant le test doit choisir a) un synonyme du mot utilisé comme stimulus parmi plusieurs variantes proposées et b) un mot qui pourrait être employé avec le mot stimulus. Ainsi, ce test vise à mesurer la profondeur des connaissances lexicales en prenant en compte plusieurs types de relations entre le stimulus et les autres mots.

Cependant, nous tenons à noter que les deux tests visent à mesurer l'étendue et la profondeur du vocabulaire de la personne passant le test et ne pourraient donc pas être utilisés pour évaluer la rétention de mots concrets. En revanche, dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'effet qu'auront les tâches que nous avons décrites dans le chapitre précédent sur la rétention du vocabulaire cible. A cet égard, nous nous sommes penchée sur les moyens d'évaluer la connaissance de mots concrets au niveau de la production.

Compte tenu du caractère multidimensionnel de la compétence lexicale que nous avons étudié en détail dans le deuxième chapitre de la première partie de ce travail, nous nous intéresserons, tout d'abord, à la maîtrise de la relation forme-sens, que nous comprenons comme l'adéquation de la forme choisie au concept qu'elle est censée désigner. Nous visons aussi à prendre en compte la maîtrise des relations entre le mot cible et ses cooccurrences. Finalement, nous souhaitons analyser l'effet du travail effectué en classe sur le choix des unités lexicales nouvellement apprises dans une production libre. Ainsi, pour évaluer le gain de vocabulaire par comparaison avec les connaissances initiales des apprenant.e.s, nous avons conçu un test composé de trois tâches.

La première tâche proposée aux apprenant.e.s dans le cadre des trois tests (pré-test, post-test, post-test différé) consistait à proposer des synonymes pour les mots de la liste présentée dans le test. Dans le cas où l'apprenant.e ne pouvait pas proposer de synonymes ou bien ne comprenait pas le mot, il/elle laissait un espace vide. Dans le cadre de la tâche suivante, les apprenant.e.s devaient composer au moins une phrase avec quatre unités lexicales proposées. La troisième tâche proposée aux apprenant.e.s consistait à répondre à une question en rapport avec le sujet de discussion en quelques phrases, par exemple : *Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?* (exemple du pré-test pour le premier texte).

Nous tenons à expliciter la corrélation entre les questions du test et les dimensions de la compétence lexicale dans le tableau ci-dessous :

Tableau XVII. Corrélation entre les tâches du test et les dimensions de la compétence lexicale observées

Tâche / question	Dimensions de la compétence lexicale observées
<p>Texte 1 Pré-test, post-test, post-test différé: Écrivez un ou plusieurs synonyme.s pour les mots/ expressions suivant.e.s</p> <p>Texte 2 Pré-test, post-test, post-test différé: Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras par leur synonymes</p>	<p>Forme écrite : l'apprenant.e maîtrise l'orthographe du mot;</p> <p>Sens : l'apprenant sait quelle forme est utilisée pour exprimer un concept donné;</p> <p>Associations : l'apprenant.e sait quelles autres formes pourraient être utilisées au lieu de la forme mentionnée</p>
<p>Texte 1 Pré-test, post-test, post-test différé: Créez une ou plusieurs phrases avec les mots suivants</p> <p>Texte 2 Pré-test, post-test, post-test différé: Formulez des phrases avec les mots suivants</p>	<p>Forme écrite;</p> <p>Sens;</p> <p>Collocations : l'apprenant.e sait quelles unités lexicales peuvent être utilisées avec l'unité lexicale cible;</p> <p>Contraintes d'emploi : l'apprenant sait où, quand et comment l'unité lexicale cible est employée (adéquation du sens au contexte)</p> <p>Fonctions grammaticales : l'apprenant sait dans quelles structures peut être utilisé le mot cible et quelle forme il prend dans ces cas ;</p>

<p>Texte 1</p> <p>Pré-test, Post-test différé : Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</p> <p>Post test : Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</p> <p>Texte 2</p> <p>Pré-test , Post-test différé : Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Post test : Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique</p>	<p>Forme écrite;</p> <p>Sens;</p> <p>Collocations</p> <p>Contraintes d'emploi</p> <p>Fonctions grammaticales</p> <p>+ intention de choisir les unités lexicales cible</p>
---	---

Pour ce qui concerne l'évaluation des résultats des tests, nous allons attribuer 1 point pour chaque utilisation de l'unité lexicale cible pour la première tâche, même si l'orthographe n'est pas correcte.

Pour la deuxième tâche, nous allons attribuer 1 point pour chaque utilisation correcte de l'unité lexicale cible en contexte¹⁵, même si l'orthographe est erronée (mais le mot reste compréhensible et l'apprenant.e n'utilise pas de formes transparentes venant d'autres langues).

Pour la troisième tâche, nous visons tout d'abord à compter le taux de choix des unités lexicales cibles dans le cadre de productions libres.

¹⁵ Nous comprenons comme une utilisation correcte la situation où sens correspondrait à la forme et l'emploi de l'unité lexicale en question serait adéquate au contexte

2.2 Présentation des résultats et analyse

Dans ce chapitre, nous tenons à présenter et à analyser les résultats que nous reçus à l'issue de l'expérience que nous avons menée. Nous rappelons que dans le cadre du travail sur les textes, les participant.e.s des deux sous-groupes, ont effectué un travail comprenant une lecture de textes avec la négociation du sens au moyen des tâches de compréhension, un travail de repérage et de conceptualisation du vocabulaire cible, ainsi que des tâches de systématisation visant le réemploi du vocabulaire cible. C'est cette dernière étape qui différait en fonction du sous-groupe. Les tests que nous avons conçus pour observer les effets de ces interventions pédagogiques comprennent trois tâches. Dans le cadre de la première tâche, les apprenant.e.s ont été invité.e.s à écrire des synonymes¹⁶ pour les mots de la liste qui leur a été présentée. La deuxième tâche invite les participant.e.s à composer des phrases en utilisant les unités lexicales proposées. La troisième tâche consiste à répondre à une question ouverte.

Tâche 1. L'analyse des résultats des participant.e.s du sous-groupe suivant un apprentissage centré sur les formes a montré que les participant.e.s travaillant avec le texte 1 et le texte 2 ont appris du vocabulaire entre le pré-test et le post-test immédiat, leur moyenne passant de 0.98 à 5.7 pour le premier texte et de 0.16 à 6.83 pour le deuxième texte. Nous avons pu observer une augmentation considérable du taux de choix des unités lexicales cibles en guise de synonymes des mots de la liste (cf Tableau XVIII). De plus, nous avons pu constater que cette progression est maintenue au post-test différé, or les gains sur le long terme sont inférieurs au post-test immédiat.

Tableau XVIII. Résultats du groupe forme à la tâche 1

Forme	Moyenne sur 8 mots de la liste		
	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test différé
Utilisation du vocabulaire cible, texte 1	0.98	5.7	3.7
Utilisation du vocabulaire cible, texte 2	0.16	6.83	3.16

¹⁶ Nous avons demandé les apprenant.e.s à écrire des synonymes des mots de la liste, vu que ce terme est transparent pour les locuteurs du russe et est compris de tous/toutes les apprenant.e.s

Moyenne totale	0.57	6.265	3.43
----------------	------	-------	------

Les participant.e.s du groupe travaillant sur le deuxième texte ont montré des gains plus significatifs au post-test immédiat, mais dans ce cas, l'écart entre le post-test immédiat et le post-test différé est également plus important par rapport au premier texte.

Pour la même tâche, l'analyse des résultats des participant.e.s du sous-groupe suivant un apprentissage centré sur le sens a montré que les participant.e.s travaillant avec le texte 1 et le texte 2 ont gagné du vocabulaire entre le pré-test et le post-test immédiat. Leur progression est montrée dans le Tableau XIX :

Tableau XIX. Résultats du groupe «sens» à la tâche 1

Sens	Moyenne sur 8 mots de la liste		
	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test différé
Utilisation du vocabulaire cible, texte 1	1.42	5.2	5.14
Utilisation du vocabulaire cible, texte 2	0.28	3.14	1.85
Moyenne totale	0.85	4.17	3.495

Or, comme nous pouvons le voir, les participant.e.s du groupe *forme* ont plus souvent recours au vocabulaire cible par rapport aux participant.e.s du groupe *sens*, notamment pour ce qui concerne le deuxième texte. Cependant, les résultats des post-tests différés montrent que le niveau de la rétention sur le long terme est plus important dans le cas du groupe ayant effectué les tâches centrées sur le sens si on le compare avec les résultats des post-tests immédiats.

Tâche 2. L'analyse des résultats des réponses des apprenant.e.s dans le cadre de la deuxième tâche du test a montré que l'intervention pédagogique effectuée a eu un impact sur l'utilisation de collocations comprenant les unités lexicales cibles. De même que dans le cas de la première tâche, les apprenant.e.s du groupe *forme* ont plus souvent eu recours aux

collocations récemment apprises. Or, la rétention sur le long terme (par rapport au nombre de collocations écrites au premier post-test) s'est avérée plus importante chez le groupe ayant effectué les tâches centrées sur le sens.

Tableau XX. Utilisation des collocations cibles dans les tâches de production écrite

Texte 1		Utilisation en collocation du vocabulaire cible		
Unité lexicale cible	Groupe	Pre-test	Post-test immédiat	Post-test différé
une(des) compétence(s) N sur 2	Forme	0	1.28	0.57
	Sens	0	0.42	0.42
Marché du travail N sur 2	Forme	0	1	0.57
	Sens	0	0.28	0.28
(Un) emploi N sur 2	Forme	0.14	0.57	0.42
	Sens	0.14	0.71	0.71
(Une) formation N sur 1	Forme	0	0.28	0.28
	Sens	0	0	0
Texte 2		Utilisation en collocation du vocabulaire cible		
Unité lexicale cible	Groupe	Pre-test	Post-test immédiat	Post-test différé
Savoirs N sur 1	Forme	0	1	0.42
	Sens	0	0.42	0.28
Travaux (universitaires) N sur 1	Forme	0	0.85	0.28
	Sens	0	0	0
(Un) cours N sur 1	Forme	0	1	0.14
	Sens	0	0	0
(La) culture générale N sur 1	Forme	0	1	0
	Sens	0	0.14	0

Tâche 3. Ayant analysé les réponses des participant.e.s aux questions ouvertes proposées dans le cadre de la troisième tâche du test, nous avons pu constater un impact positif des interventions pédagogiques sur l'utilisation des unités lexicales cibles par les apprenant.e.s

dans des productions écrites libres (c'est-à-dire, nous n'avons imposé aucune contrainte en termes du vocabulaire à utiliser). Les résultats sont présentés dans le Tableau XXI :

Tableau XXI. Utilisation du vocabulaire cible dans les tâches de production libre

	Pré-test	Post-test immédiat	Post-test différé
Formes, texte 1	0.14	3.4	1
Formes, texte 2	0	4.8	0.83
Moyenne totale, formes	0.07	4.1	0.915
Sens, texte 1	0.14	2	2
Sens, texte 2	0.14	1.5	0.28
Moyenne totale, sens	0.14	1.75	1.14

De même que dans les cas des tâches 1 et 2, les participant.e.s du groupe ayant travaillé sur les tâches centrées sur les formes ont plus souvent puisé dans le vocabulaire cible du cours dans leurs productions au post-test immédiat. En revanche, les apprenant.e.s ayant effectué les tâches centrées sur le sens ont eu davantage recours au vocabulaire cible aux post-tests différés.

2.3 Discussion

Nous tenons à rappeler que par la présente recherche, nous visons à comparer l'effet de deux types de tâches de travail sur le vocabulaire, à savoir, tâches centrées sur la forme et tâches centrées sur le sens, sur l'acquisition du vocabulaire cible dans le cadre d'un cours de FLE. En nous basant sur le concept de la charge d'implication présenté par Laufer et Hulstijn, nous avons analysé la charge d'implication potentielle de chaque tâche proposée aux participant.e.s. (cf Tableau XVI, p.71-72). Selon cette analyse, les tâches centrées sur le sens aurait un effet plus important sur l'acquisition du vocabulaire, car elles mettraient en jeu les trois composantes de la charge d'implication. De plus, les composantes liées au besoin (need) et évaluation (evaluation) seraient qualifiées comme fortes. Ainsi, en nous appuyant sur cette qualification de tâches de production et sur les idées de Laufer et Hulstijn sur le rôle de la charge d'implication dans l'acquisition du vocabulaire, nous avons émis quatre hypothèses.

Selon notre première hypothèse H1, les apprenant.e.s exposé.e.s à un enseignement explicite du vocabulaire et effectuant les tâches en production qui visent le réemploi des unités lexicales cibles et sont centrées sur la forme apprendront du vocabulaire. L'analyse des résultats des tests productifs a révélé que cette hypothèse est confirmée. De plus, nous avons pu constater que les résultats sont maintenus dans les post-tests trois semaines plus tard. Nous tenons à souligner le fait que les participant.e.s de l'expérience suivent un apprentissage guidé dans un contexte hétéroglotte, donc la classe de langue est le lieu principal de contact avec la langue française. De plus, vu les difficultés éventuelles liées au contrôle de l'exposition à la langue et dans le but d'éviter toute influence extérieure sur la rétention des unités lexicales vues en classe, nous n'avons pas donné de devoirs à domicile impliquant le réinvestissement du vocabulaire cible. Cela dit, nous nous attendions à un écart entre les résultats aux post-tests immédiats et différés.

Ensuite, nous avons émis hypothèse H2 que les apprenant.e.s exposé.e.s à un enseignement explicite du vocabulaire et effectuant les tâches en production qui visent le réemploi des unités lexicales cibles et sont centrées sur le sens apprendraient du vocabulaire. Cette hypothèse a aussi été confirmée. L'analyse des productions des apprenant.e.s que nous avons effectuée permet d'affirmer que les participant.e.s du sous-groupe *sens* ont appris du vocabulaire entre le pré-test et le post-test immédiat. De plus, ces résultats ont été maintenus sur le long terme, ce que démontrent les tests différés.

D'après notre troisième hypothèse H3 que nous avons émise en nous basant sur l'analyse de la charge d'implication et de ses composantes mises en jeu dans le cadre de différentes tâches, les gains en vocabulaire du groupe travaillant sur les tâches centrées sur le sens seraient supérieurs à ceux du groupe travaillant sur les tâches centrées sur les formes, vu la charge d'implication plus élevée. Cette hypothèse n'a pas été confirmée par les résultats de l'analyse. Les gains du vocabulaire cible du groupe de participant.e.s ayant effectué les tâches centrées sur les formes se sont avérés supérieurs à ceux du groupe ayant effectué les tâches centrées sur le sens.

De même, notre quatrième hypothèse H4 que les participant.e.s du groupe dont les tâches sont centrées sur le sens auraient plus souvent recours aux unités lexicales cibles n'a pas pu être confirmée. Les deux post-tests ont montré que participant.e.s du groupe dont les tâches

étaient centrées sur les formes ont tendance à utiliser plus souvent les unités lexicales cibles dans leurs productions, y compris dans les situations où aucune contrainte relative à l'utilisation de mots/structures n'est imposée.

Nous allons maintenant essayer d'expliquer les résultats obtenus à l'issue de notre analyse, notamment pour ce qui concerne la différence entre les résultats attendus et les résultats que nous avons reçus. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les participant.e.s du groupe effectuant les tâches centrées sur les formes ont plus souvent eu recours aux unités lexicales cibles lors des tâches de production effectuées dans le cadre des tests. Toutefois, la charge d'implication des tâches du dispositif centré sur le sens était supérieure à celle du dispositif centrée sur les formes. Dans le but d'expliquer ce décalage, nous reviendrons sur les composantes de la charge d'implication.

Tout d'abord, nous suggérons que ces résultats pourraient s'expliquer par le caractère incontrôlable du besoin (need) dans le cas du groupe effectuant les tâches centrées sur le sens. En effet, comme le remarquent Laufer et Hulstijn, cette composante relève de motivation et repose sur l'intention de l'apprenant.e de se référer au concept en question lors de l'accomplissement d'une tâche communicative. Le besoin est d'autant plus fort que l'intention d'utiliser tel ou tel mot vient de l'apprenant.e lui même/elle-même et le choix de mots à utiliser n'est pas imposé par un agent extérieur. Or, en l'absence de contraintes linguistiques imposées par la tâche en termes du choix du vocabulaire, les apprenant.e.s ont plus souvent recours aux formes déjà connues pour exprimer leurs idées. Ainsi, la composante liée au besoin n'est impliquée que dans le cas où l'apprenant.e choisit de se référer à un nouveau mot plutôt qu'à un mot qu'il/elle connaît déjà, alors que dans le cas du groupe dont les tâches étaient centrées sur les formes, l'attention des participant.e.s était attirée aux formes cibles lors de l'accomplissement de chacune des tâches.

A cet égard, nous tenons à remarquer que cette explication peut être plus actuelle pour les apprenant.e.s ayant déjà passé le niveau seuil en LE. En effet, les apprenant.e.s aux niveaux avancés (ainsi qu'aux niveaux supérieurs) peuvent puiser dans le vocabulaire déjà acquis pour se débrouiller dans un grand nombre de situations communicatives. En ce sens, nous suggérons qu'une étude pareille réalisée avec la participation des apprenant.e.s visant le niveau seuil ou élémentaire serait intéressante.

En outre, nous supposons que cette absence de recours au vocabulaire cible des participant.e.s travaillant sur les tâches centrées sur le sens pourrait s'expliquer par la volonté d'accomplir la tâche communicative plutôt que de travailler sur la forme. Ainsi, la motivation à la base de la composante de besoin serait penchée vers la dimension pragmatique plutôt que linguistique.

Cette supposition peut être confirmée par les propos de Levelt concernant les opérations de «haut» et de «bas» niveau (Levelt, 1978). Selon lui, les opérations de «haut» niveau (comme une production orale spontanée) demandent du sujet parlant de se concentrer sur ses choix stratégiques plutôt que sur les formes nouvellement apprises. Ainsi, l'apprenant.e est amené.e à se servir des connaissances déjà acquises et la procéduralisation n'a pas lieu. Contrairement à cette situation, les apprenant.e.s dont l'attention a été attirée sur les formes, ont pu se concentrer sur les choix formels en effectuant des opérations de «bas» niveau.

Toutefois, nous tenons à remarquer que les acquis des apprenant.e.s ayant travaillé sur les tâches centrées sur le sens ont été mieux maintenus sur le long terme. De plus, leurs pertes sur le long terme et en l'absence de l'exposition aux formes apprises dans le cadre du cours et du réemploi ont été inférieures à celles du groupe ayant travaillé sur les tâches à dominante formelle. Ce constat confirmerait l'hypothèse de Laufer et Hulstijn sur le rôle de la charge d'implication dans l'acquisition du vocabulaire.

Nous tenons à souligner que nous n'opposons pas l'hypothèse de Laufer et Hulstijn à celle de Levelt. Nous admettons que l'intention de l'apprenant.e d'utiliser telle ou telle forme favoriserait l'acquisition et mettrait également en jeu les autres composantes de la charge d'implication, à savoir, la recherche de la forme pour exprimer le concept et l'évaluation de l'adéquation de la forme choisie au contexte. Cependant, le besoin s'avère difficile à contrôler et à manipuler lorsqu'il s'agit d'une tâche à dominante communicative, vu que ces tâches attirent l'attention de l'apprenant.e aux choix stratégiques laissant peu de place à l'attention à la forme.

Ainsi, dans le cas des tâches à dominante communicative, la fréquence du choix de formes cibles dépend de l'intention de l'apprenant.e de les utiliser, ce qui diminuerait le rôle de l'intervention pédagogique à l'étape de systématisation, tout en laissant peu de place au contrôle des choix de l'apprenant.e par l'enseignant.e.

Conclusion

Les résultats de la recherche que nous avons menée dans le cadre de ce mémoire contribuent à la discussion sur les effets de l'enseignement centré sur la forme (FFI) et sur le sens. A l'instar des études portant sur la comparaison des deux types d'enseignement cités, nous avons pu observer de plus importants gains de vocabulaire chez les participant.e.s du groupe ayant travaillé sur les tâches centrées sur la forme. Ces résultats peuvent être expliqués par le type d'opérations impliquées dans le cadre du travail sur les tâches d'un des deux types. Ainsi, les tâches centrées sur la forme favorisent les opérations de «bas» niveau tout en amenant les apprenant.e.s à faire appel aux formes récemment apprises, ce qui donne lieu à un réemploi répété. De cette manière, les nouvelles formes ont davantage de chances d'être procéduralisées. En revanche, les tâches communicatives proposées aux participant.e.s dans le cadre de l'enseignement centré sur le sens déclenchent les opérations de «haut» niveau, en amenant les apprenant.e.s à se concentrer sur les choix stratégiques. Ainsi, les participant.e.s du groupe ayant effectué des tâches centrées sur le sens accordent moins d'attention aux choix formels, ce qui impacte négativement la procéduralisation de nouvelles connaissances. Cette conclusion est confirmée par l'analyse du taux de choix de nouvelles formes par les participant.e.s des deux groupes lors des productions écrites libres, où aucune contrainte relative à l'utilisation du vocabulaire ne leur a été imposée. Les apprenant.e.s ayant travaillé sur les tâches à dominante formelle ont plus souvent recours aux formes récemment apprises dans leurs productions.

En même temps, les tâches proposées aux apprenant.e.s dans le cadre de l'expérience ont été conçues compte tenu du concept de la charge d'implication. Proposé et décrit par Laufer et Hulstijn, ce concept comprend trois composantes dont la présence dans la tâche proposée à l'apprenant.e conditionnerait l'acquisition du vocabulaire. Les trois composantes, à savoir, le besoin (need), la recherche (search) et l'évaluation (evaluation), relèvent des dimensions motivationnelle (need) et cognitive (search, evaluation) et sont impliquées lorsque l'apprenant.e éprouve le besoin d'utiliser le mot donné et effectue à cet égard la recherche de la forme correspondant au concept qu'il ou elle souhaite verbaliser. Lorsque la forme est choisie, le locuteur/la locutrice effectue un travail d'évaluation de l'adéquation de la forme choisie au contexte. L'hypothèse de Laufer et Hulstijn que les tâches conçues par

l'enseignant/chercheur avec une charge d'implication plus élevée seront plus efficaces pour la rétention du vocabulaire que les tâches avec une charge d'implication plus faible s'appuie sur les apports de la psychologie, notamment des études sur l'acquisition de compétences complexes. Les tâches à une charge d'implication élevée favoriseraient l'élaboration d'associations avec de nouvelles structures, ce qui implique leur traitement conscient et profond. (Anderson, 1995, ch.6; Baddeley 1997, ch.7 cités chez Laufer et Hulstijn, p.1). Bien que le taux de rétention du vocabulaire cible se soit avéré plus élevé dans le cas du groupe travaillant sur les tâches centrées sur les formes, l'hypothèse sur la charge d'implication a trouvé sa confirmation dans les résultats au post-test différé. Les apprenant.e.s ayant effectué des tâches centrées sur le sens ont montré des écarts moins importants trois semaines après le cours.

Ainsi, l'écart entre les résultats des deux groupes s'explique, à notre sens, par deux raisons suivantes. D'abord, le type de tâche proposé n'implique pas le même taux de réemploi des unités lexicales cibles. Si dans le cas du groupe dont les tâches étaient centrées sur les formes les apprenant.e.s étaient amené.e.s à réaborder le vocabulaire cible dans le cadre de chaque tâche, le réemploi des formes apprises n'était pas imposé dans le cadre des tâches centrées sur le sens et relevait du choix de l'apprenant.e, donc de sa motivation à réemployer le nouveau mot. Dans un second temps, le non-choix des unités lexicales par les apprenant.e.s du groupe ayant effectué les tâches à dominante pragmatique s'explique par la pression communicative éprouvée par les participant.e.s lors de l'accomplissement des tâches. Cette pression amène les apprenant.e.s à privilégier le travail stratégique, tout en laissant peu de place à l'attention aux nouvelles formes.

Cependant, notre recherche est limitée de bien de façons. Ce sont tout d'abord des limites liées à la taille d'échantillon. En effet, nous avons mené notre recherche avec deux groupes de participants de 13 et de 14 personnes. Cette limite est due à la taille de groupes au sein de notre institution d'accueil, où le nombre de membres d'un groupe varie entre quatre et huit personnes. Nous supposons qu'une recherche sur un plus grand échantillon fournirait des résultats plus précis. En outre, la résultat des apprenant.e.s se trouve toujours sous l'influence des facteurs ne relevant pas de la recherche. Par exemple, l'état émotionnel de l'apprenant.e le jour de l'expérience pourrait influencer sa performance. A cet égard, les résultats obtenus à

l'issue d'une étude longitudinale incluant des semaines d'enseignement pourraient dire davantage sur l'effet des deux types d'enseignement sur le long terme. Finalement, les limites de la recherche sont aussi liées aux questions de conception de tests d'évaluation de gains en vocabulaire pour les cas d'estimation de rétention du vocabulaire cible. Les tests élaborées par Nation, Nation et Laufer et Meara visent à évaluer les compétences des apprenant.e.s en vocabulaire réceptif ou productif et concernent tout le vocabulaire de la langue (anglaise). En ce sens, l'évaluation de gains du vocabulaire actif des apprenant.e.s en termes du vocabulaire cible sélectionné pour un cours de langue demande l'application d'autres méthodes d'évaluation. Bien que nous ayons pu analyser les gains des apprenant.e.s en vocabulaire cible, notre test demanderait des modifications considérables dans le but d'améliorer l'exactitude des résultats recueillis.

En nous basant sur les conclusions que nous avons faites, nous tenons à faire des propositions sur les pistes d'application pédagogique des résultats de notre étude. Les résultats de la présente recherche peuvent être appliqués lors de la conception d'activités de travail sur le vocabulaire. L'objectif de notre étude étant de comparer ces deux types de tâches, nous ne visons pas à faire de conclusions sur la priorité à accorder à un type spécifique de tâche, mais à comprendre l'effet produit par différentes interventions pédagogiques. Comme les études, y compris la nôtre, le montrent, attirer l'attention de l'apprenant.e sur la forme lors du travail de systématisation a des effets positifs sur l'automatisation du nouveau vocabulaire. En revanche, les effets se verront diminuer sur le long terme en l'absence du réinvestissement. En même temps, les tâches centrées sur le sens impliquent l'élaboration de liens associatifs, ce qui favoriserait la rétention, y compris sur le long terme.

Ainsi, dans le cadre d'un enseignement institutionnel impliquant un enseignement planifié, y compris en termes de vocabulaire à apprendre, il serait nécessaire de proposer aux apprenant.e.s des tâches centrées sur la forme, afin de favoriser le réemploi de nouvelles formes. Ce besoin deviendrait d'autant plus important que les apprenant.e.s progressent dans leur apprentissage, puisque l'acquisition de mots moins fréquents demande une attention particulière aux formes enseignées. Les tâches centrées sur le sens sont tout aussi nécessaires à proposer afin de permettre à l'apprenant.e d'analyser et d'utiliser l'unité lexicale cible dans des contextes variés et d'élaborer ainsi des liens associatifs.

Bibliographie

1. Al-Batal, M. (2006). Playing with words: teaching vocabulary in the Arabic curriculum. In K. Wahba, Z. Taha & L. England (Eds.), Handbook Arabic language teaching professionals in the 21st century, pp. 331-340. New Jersey, USA: Routledge.
2. Anderson, J. R. (1981). Cognitive Skills and Their Acquisition. Hillsdale, NJ, USA : Erlbaum.
3. Anderson, J. R. (1996). The Architecture of Cognition. Mahwah NJ, USA : Lawrence Erlbaum.
4. Barcroft, J., Schmitt, N., & Sunderman, G. (2011). Lexis. In J. Simpson (Ed.). The Routledge Handbook of Applied Linguistics, pp. 571-583. Abingdon, UK / New York: Routledge.
5. Berry, D. C. (1994). Implicit and explicit learning of complex tasks. Dans Nick Ellis (coord) Implicit and Explicit Learning of Languages, pp. 147-164. London, UK : Academic Press.
6. Bley-Vroman, R. (1990). The Logical problem of second language learning. Dans Susan Gass & Jacqueline Schachter (coords) Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition, pp. 41-68. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
7. Bourguignon, C., Delahaye, P. & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. Études de linguistique appliquée, 140, pp. 459-473.
8. Broeder, P. & K. Plunkett. (1994). Connectionism and second language acquisition. In N. Ellis (Ed.). Implicit and Explicit Learning of Languages, pp. 421-453. London, UK : Academic Press.
9. Camus, J.-F. (1998) L'Attention. Dans Jean-Luc Roulin (coord) La Psychologie Cognitive, pp. 137-206. Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
10. Carroll, S. E. (2000). Input and evidence. The raw material of second language acquisition. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

11. Carter, R., & McCarthy, M. (Eds). (1988). *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
12. Coste, D, De Pietro, J.-F. & Moore D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. *Tours, détours et retours en didactique des langues. Langage et société*, 139.1, pp. 103-123.
13. Craik, F. I. M. & E. Tulving. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, pp. 268-294.
14. Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp. 671-684.
15. Crowder, R.G. (1982) *The psychology of reading: a short introduction*. New York, USA : Oxford University Press.
16. Cuq, J-P. (dir) (2003): *Dictionnaire de didactique du FLE/S*. Paris, France : Clé international.
17. Davis, G., Hill & D., Smith, N. (2000). *Aspects of mathematics in teaching: a memory-based model*. University of Southampton, UK.
18. DeKeyser, R. (2003). Explicit and Implicit Learning. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 313-348. Oxford, UK : Blackwell
19. Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis (Ed.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, UK : Academic Press, pp. 211-282.
- 20.
21. Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning. An overview. in N. C. Ellis (Ed.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, UK : Academic Press, pp. 1-32.
22. Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 91-126.

23. Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 27, pp. 91-113.
24. Ellis, R. (2001a). Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51, pp. 1-46.
25. Ellis, R. (2001b). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
26. Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
27. Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20 , pp. 405-428.
28. Eysenck, M. W. (1982). Incidental learning and orienting tasks. In C. R. Puff (Ed.): *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*, pp. 197- 228. New York, USA : Academic Press.
29. Folse, K. S. (2004). The underestimated importance of vocabulary in the foreign language classroom. *CLEAR news*, 8(2), 1-6. <http://www.seasite.niu.edu/trans/articles/Underestimated%20Importance%20of%20Vocab.htm>
30. Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
31. Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 3, pp. 303-317.
32. Hilton, H. (2009). *Théories d'apprentissage et didactique des langues*. La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO, novembre 2009. Consulté le 4/08/2022. URL: <https://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues>
33. Hulstijn, J. H. & R. De Graaff. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal

- in J. H. Hulstijn and R. Schmidt (Eds.): *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, 11, pp. 97-112.
34. Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional learning. *The handbook of second language acquisition*, pp. 349-381.
 35. Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 129–40.
 36. Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Hoboken, NJ, USA : Wiley-Blackwell 5, pp. 2632-2640.
 37. Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, UK: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
 38. Jackson, H., & Amvela, E. (2000). *Words, meaning, and vocabulary: an introduction to modern English lexicology*. Open linguistics series. London; New York: Cassell.
 39. Jiménez, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24.1, pp. 149-162.
 40. Johnson, K. (1996) *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford, UK : Blackwell.
 41. Kamil, M. & Hiebert, E (2005). Teaching and learning vocabulary : Perspectives and persistent issues. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, pp. 1–23. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 42. Kellem, K., & Halvorsen, A.D. (2018). Understanding and Utilizing Form-Focused Instruction in the Language Classroom. *ORTESOL Journal*, 35, pp. 27-35.
 43. Kilborn, K. (1994). Learning a language late: second language acquisition in adults. Dans Morton A. Gernsbacher (coord) *Handbook of Psycholinguistics*, pp. 917-944. New York, USA : Academic Press.

44. Klein, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère. Traduction de Colette Noyau. Paris, France : Armand Colin.
45. Laufer, B. (1994). Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles. Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 14.06. 2022 à l'adresse : <http://journals.openedition.org/aile/4895>
46. Laufer, B., & Nation, P. (1999). A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability. *Language Testing*, 16, pp. 33-51.
47. Laufer, B. & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22, pp. 1-26.
48. Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54, pp. 399 - 436.
49. Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, pp. 223-250.
50. Lee, S. S. (2009). Vocabulary learning in uninstructed silent reading and story rewriting: effects of reading with and without a vocabulary list. *International Journal of Applied Linguistics*, 158, pp. 97-134.
51. Lemeunier, V. (2006). Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique, [en ligne] <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>
52. Lengert, J. (2011). Franz Josef Hausmann, Collocations, phraséologie, lexicographie. *Études 1977–2007 et Bibliographie*, éditées par Elke Haag , vol. 127, no. 4, pp. 678-680.
53. Levelt, W. J. M. (1978). Skill theory and language teaching. Fourth Colloquium in Theoretical Models in Applied Linguistics. To appear in *Studies in second language acquisition*. Bloomington, USA : Indiana University Linguistics Club.
54. Logan, G. D. (1988a). Automaticity, resources, and memory: Theoretical controversies and practical implications. *Human Factors*, 30, pp. 583-98.

55. Logan, G. D. (1988b) Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, pp. 492-527.
56. Logan, G. D. (1990) Repetition priming and automaticity: Common underlying mechanisms ? *Cognitive Psychology*, 22, pp. 1-35.
57. Long, M.H. (1998). *Focus on Form in Task-based Language Teaching*. University of Hawai'i Working Papers in ESI, vol.16, 2, pp. 35-49.
58. Long, M. H. & P. Robinson. (1998). Focus of form: Theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (Eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, pp. 15- 63.
59. Long, M.H. & Richards, J. (2000). Preface. Dans Peter Robinson (coord) *Cognition and Second Language Instruction*, p. VII. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
60. Long, M. H., Granena, G., & Yilmaz, Y. (2016). Major Research Issues in sla, *Brill Research Perspectives in Multilingualism and Second Language Acquisition*, 1(1), pp. 1-86.
61. Lux-Pogodalla V., Polguère A. (2011). Construction of a French Lexical Network: Methodological Issues. *Proceedings of the First International Workshop on Lexical Resources, WoLeR 2011. An ESSLLI 2011 Workshop, Ljubljana*, pp. 54–61.
62. Masson, M. E. J. (1990) Cognitive theories of skill acquisition. *Human Movement Science*, 9, pp. 221-239.
63. McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, pp. 113-28.
64. McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. Dans W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (coord) *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 213-28. San Diego, USA : Academic Press.
65. Meara, P. (1996a). The dimensions of lexical competence. In Brown, G., Malmkjaer, K. and Williams, J. (Eds.) *Performance and competence in second language acquisition*, pp.35-53. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

66. Meara, P. (1996b). The Vocabulary Knowledge Framework, [en ligne]. Consulté le 2.08.2022 à l'adresse www.lognostics.co.uk/vlibrary/index.htm.
67. Meara, P., & Wolter, B. (2004). V_links: beyond vocabulary depth. *Angles on the English speaking world*, 4, pp. 85-96.
68. Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, plus or minus two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, pp. 81-97.
69. Miller, G. A. (1999). On knowing a word. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 1-19.
70. Nation, I.S.P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines* 5, 1, pp. 12-25.
71. Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York : Newbury House.
72. Nation, I.S.P. (1993). Measuring readiness for simplified material: a test of the first 1,000 words of English. In *Simplification: Theory and Application* M.L. Tickoo (ed.), RELC Anthology Series, 31, pp. 193-203.
73. Nation, I.S.P. (Ed.) (1994). *New Ways in Teaching Vocabulary* Alexandria, Va: TESOL.
74. Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. UK : Cambridge University Press.
75. Nation, I.S.P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ, USA : Lawrence Erlbaum, pp. 581-595.
76. Norris, J. & Ortega, L. (2005). Does Type of Instruction Make a Difference ? Substantive Findings From a Meta-analytic Review. *Language Learning*, 51, pp.157 - 213.
77. Organisation internationale de la Francophonie. (2022). Rapport de l'OIF La langue française dans le monde 2022. [en ligne] Consulté le 14.08.2022 à l'adresse : https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf
78. Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Netherlands : John Benjamins.

79. Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. [en ligne] Dans Ressources pour l'école primaire. Consulté le 23.07.2022 à l'adresse <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>
80. Porquier, R. & Py B. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. Paris, France : Didier.
81. Read, J. (1998). Validating a Test to Measure Depth of Vocabulary Knowledge. In A. Kunnan (Ed.), *Validation in Language Assessment*, pp. 41-60. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
82. Richards, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *Tesol Quarterly*. 10.1, pp. 77-89.
83. Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (4th edition). Essex: Pearson Education Limited.
84. Robinson, P. (2000). Task complexity and second language syllabus design. In P. Robinson (Ed.) : *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
85. Rumelhart, D. & Norman, D. (1978). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. Dans J. W. Cotton & R. Klatzky (coord) *Semantic Factors in Cognition*, pp. 37-53. Hillsdale, NJ, USA : Lawrence Erlbaum.
86. Schmidt, R. (1992). Psychological Mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 357-85.
87. Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness- ness in search of useful definitions for applied linguistics. In J. H. Hulstijn and R. Schmidt (Eds.): *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, 11, pp. 11-26.
88. Schmitt, N. & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *SSLA*, 20, pp. 17-36.
89. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

90. Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research - LANG TEACH RES*, 12, pp. 329-363.
91. Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). *Vocabulary in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
92. Sharwood Smith, M. A. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
93. Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, UK : Oxford University Press.
94. Spada, N., & Lightbrown, P. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated ? *Tesol Quarterly*, 42, pp. 181-207.
95. Sun, R., Merrill, E. & Peterson, T. (2001). From implicit skills to explicit knowledge: a bottom-up model of skill learning. *Cognitive Science*, 25, pp. 203-244.
96. Tomlin, R. S. & V. Villa. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition.' *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 183-204.
97. Tutin, A. & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, VII, pp. 7-25.
98. Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument. *Langages*, 189, pp. 47-63.
99. Van Vlack, S. (2013, July). Lexis, Vocabulary, Lexeme, Lexical item - what's the difference? [Web log post]. <http://delta3modules.blogspot.com.co/2013/07/lexis-vocabulary-lexeme-lexical-item.html> (accessed 3/5/2016).
100. VanPatten, B. (1993). Input processing and second language acquisition : a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, pp. 45-57.
101. VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ, USA : Ablex.

102. Véronique, D. (coord.) (2000). Didactique des langues et recherches sur l'acquisition. Études de linguistique appliquée, n 120.
103. Véronique, G. D. (2011). L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : autour du syntagme nominal. In Trévisiol-Okamura, P., Komur-Thillo, G. (Eds). Discours, Acquisition Et Didactique Des Langues. Les Termes d'Un Dialogue, Paris, France : Orizons, p. 103-118.
104. Watorek, M, Rast, R. & Arslangul, A. (2021). Texte de clôture : interface acquisition/ didactique – vers une recherche-action. In : Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues [en ligne]. Paris : Presses de l'Inalco, 2021. Consulté le 14 août 2022 à l'adresse <http://books.openedition.org/pressesinalco/42305>

Dictionnaires en ligne consultés :

1. Cambridge, dictionnaire en ligne, consulté le 7.08.2022 à l'adresse <https://dictionary.cambridge.org/>
2. Larousse, dictionnaire en ligne, consulté le 6.09.2022 à l'adresse <https://www.larousse.fr/>
3. Merriam-Webster, dictionnaire en ligne, consulté le 7.08.2022 à l'adresse <https://www.merriam-webster.com/>
4. Macmillan, dictionnaire en ligne, consulté le 7.08.2022 à l'adresse <https://www.macmillandictionary.com/>
5. Sensagent, dictionnaire en ligne, consulté le 17.08.2022 à l'adresse <https://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Effet%20Hawthorne/fr-fr/>
6. Wordnik, dictionnaire en ligne, consulté le 15.08.2022 à l'adresse <https://www.wordnik.com/>

Annexes

Annexe 1. Déclaration sur l'honneur plagiat CA du 9 juillet 2010.

Document sous droits non diffusable

Annexe 2. Attestation d'emploi.

Document sous droits non diffusable

Annexe 3. Productions des apprenant.e.s.

Texte 1. Groupe «forme».

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T1FA	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - le master, le bac, PhD Université, f - institut Études, éducation, f - Travail, m - profession, entreprise, emploi Recruteur / recruteuse - employeur / employeuse Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Le poste dans la grande entreprise réclame les compétences et l'expérience de plus de 5 ans</i></p> <p><i>Le marché du travail : Le marché du travail change chaque jour en ce moment à cause de la situation instable</i></p> <p><i>Un emploi Les étudiants essayent de trouver un emploi qui est connecté avec leur faculté</i></p> <p><i>La formation -</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ? Bien sûr, tout le temps passé dans l'université aide les gens à comprendre ses forces et construire le chemin de vie, aide à construire ses carrières. Ces connaissances aussi peuvent décider changer le profession, l'université etc. Les entreprises voient souvent quelle université le candidat a fini</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - le fac Études, éducation, f - la formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - employer Trouver un travail après les études - Être déçu.e - déchanter Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Pendant l'éducation à l'université on peut acquérir des compétences générales qui permettent trouver un emploi</i> <i>Le marché du travail des diplômés entrent dans le marché du travail pour trouver le poste</i> <i>Un emploi La différence dans un emploi et un travail consiste dans l'argent. Par exemple, si vous parlez de l'emploi, un Français aura compris que vous recevez de l'argent pour ça</i> <i>La formation Autrefois, les gens déchantent dans son formation à cause d'impossibilité de trouver un emploi</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Presque tous les diplômés croient que la formation ne garantie pas la poste après le bac. Ils déchantent souvent, parce qu'ils ne reçoivent pas l'invitation de recruteurs. Les cadres cherchent les candidates avec de l'expérience, ils pensent que les diplômés doivent avoir des compétences techniques. Mais les gens entrent dans le marché du travail sans avoir</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - Études, éducation, f - la formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - DRH Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences L'université aide les gens à obtenir des savoirs et des compétences pour la vie future</i> <i>Le marché du travail Le marché du travail est très grand, mais quelques diplômés ne peuvent pas trouver un poste</i> <i>Un emploi Personne veut un emploi où il gagnera peu d'argent</i> <i>La formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Of course, quelques connaissances aident à performer au travail après le bac mais vous devez comprendre que ça dépend de vous aussi. Par exemple, si vous n'êtes pas sûres de vous-même, ni compétences ni connaissances n'aideront à trouver un bon poste et faire la career</i></p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T1FB	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - l'école, le collège Études, éducation, f - formation Travail, m - galère Recruteur / recruteuse - HR, employeur Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - être utile Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences</i> les employeurs demandent les compétences communicatives pour le travail; mes compétences ne suffisent pas pour ce travail <i>Le marché du travail</i> j'ai fini l'université et me suis inscrite au marché du travail; les gens qui cherchent le travail appliquent au marché du travail <i>Un emploi</i> un emploi a quitté son travail; un emploi a organisé un club sportif au travail <i>La formation</i> la formation aide de trouver un travail; dans la société moderne, on n'a pas besoin de formation</p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Oui, je suis sûre que les compétences acquises à l'université aident à performer au travail ! Même si l'éducation est très mauvaise, à l'uni on apprend à travailler en groupes, à trouver les décisions communes avec les autres gens. Aussi, les connaissances peuvent être inutiles premièrement, mais on ne sait jamais ce qu'on aura besoin dans la vie</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un diplômé Université, f - une fac Études, éducation, f - une formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - RH Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences acquérir des compétences techniques, générales Le marché du travail entrer sur le marché du travail Un emploi trouver son premier emploi La formation une formation inutile, adapter la formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>4 sur 10 diplômés trouvent difficile de travailler après les études. D'abord, les RH demandent l'expérience professionnelle, ce que les diplômés n'ont pas. Puis, les jeunes manquent de compétences générales qui peuvent perte acquises seulement au travail. En résultat, plusieurs gens pensent que la système éducative doit être reformée.</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - l'école, la fac Études, éducation, f - formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - DRH, employeur Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - être utile Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences</i> l'université permet d'acquérir des compétences académiques surtout <i>Le marché du travail</i> il est difficile d'entrer sur le marché du travail après l'université <i>Un emploi</i> mon frère a réussi à trouver un emploi rapidement <i>La formation</i> la formation peut aider de trouver un bon travail</p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Je crois que les compétences acquises à l'université aident à performer au travail. A l'université, on apprend beaucoup et ses connaissances sont utiles dans le travail. Mais aussi les compétences générales aident à travailler avec les autres, à trouver et à analyser l'information</i></p>
T1FC	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un professionnel Université, f - l'école Études, éducation, f - scolarité Travail, m - métier, emploi Recruteur / recruteuse - les ressources humaines Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - faire l'avantage de Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences</i> Pour l'instant, les compétences émotionnelles deviennent plus importantes : tu peux apprendre les fonctions, mais l'attitude c'est ça qui est important <i>Le marché du travail</i> Pour l'instant, le marché du travail ne propose pas beaucoup car les banques dans companies internationales sont gelées <i>Un emploi</i> tout est possible à n'importe quel âge : tu peux changer de ton emploi en avoir appris de nouvelles compétences <i>La formation</i> La formation d l'équipe où on on fait confiance l'un à l'autre est le premier truc pour un leader</p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>La compétence plus importante dans la vie acquise à l'université est la possibilité de chercher l'information et choisir les sources</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - l'école Études, éducation, f - la formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - employer, DRH Trouver un travail après les études - obtenir l'emploi, s'intégrer sur le marché du travail Être déçu.e - déchanter Profiter à qqn - être utile</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences</i> des compétences acquises à l'université sont utiles pour les métiers académiques <i>Le marché du travail</i> les diplômés handicapés doivent être intégrés sur le marché du travail <i>Un emploi</i> un emploi n'est pas la garantie d'un revenu suffisant <i>La formation</i> est utile en long termes</p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Les compétences acquises à l'université n'aident pas suffisamment à obtenir le travail avec un bon revenu. Autant que les compétences techniques et académiques sont utiles pour le diplômés, ils faut obtenir aussi les compétences générales (communication, organisation, etc.) Mais l'université peut commencer d'intégrer les étudiants sur la vie professionnelle pendant les études</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un diplômé Université, f - Études, éducation, f - la formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - Trouver un travail après les études - DRH, directeur / directrice des ressources humaines Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences</i> Il faut que les étudiants obtiennent ne seulement des savoirs techniques mais encore des compétences générales <i>Le marché du travail</i> Pour réussir au marché du travail, il faut que les «étudiants participent en projets réels pendant leurs études <i>Un emploi</i> Pour les diplômés, un emploi est la mesure du succès de leurs études <i>La formation</i> La formation est obligatoire si on veut trouver un bon travail</p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Les savoirs acquis à l'université sont la base pour le début professionnel. Mais il manque des compétences générales à performer. Les projets interdisciplinaires peuvent y aider</i></p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T1FD	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - école, institution Études, éducation, f - Travail, m - Recruteur / recruteuse - Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - réussir</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences : développer des compétences</i> <i>Le marché du travail : le marché du travail à 8h</i> <i>Un emploi : recruter des emplois</i> <i>La formation : changer de formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i> <i>Je pense que cela dépend si la spécialisation est liée avec l'objet du travail ou non. Mais beaucoup de choses sont possibles à être connues juste au travail</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - fac Études, éducation, f - formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - DRH Trouver un travail après les études - Être déçu.e - déchanter Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences acquies les compétences</i> <i>Le marché du travail entrer sur le marché du travail</i> <i>Un emploi adapter la formation sur un emploi</i> <i>La formation la formation technique</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>La formation professionnelle est utile pour les diplômés qui commencent un travail mais ils doivent adapter les compétences à l'emploi</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - école, institution Études, éducation, f - Travail, m - Recruteur / recruteuse - Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - réussir</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences : développer des compétences</i> <i>Le marché du travail : le marché du travail à 8h</i> <i>Un emploi : recruter des emplois</i> <i>La formation : changer de formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i> <i>Cela dépend beaucoup de la spécialisation de la personne. La formation peut aider au travail ou bien être inutile. Souvent, il faut adapter ses compétences au travail</i></p>
T1FE	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé(e) Université, f - bac Études, éducation, f - enseignement Travail, m - boulot, emploi Recruteur / recruteuse - embaucher Trouver un travail après les études - Être déçu.e - être triste Profiter à qqn - bénéficier de</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Quand j'ai commencé mon premier travail au bureau, je n'avais pas les compétences nécessaires</i> <i>Le marché du travail</i> <i>Un emploi Je ne sais pas quel emploi choisir après mes études à l'université</i> <i>La formation On dit que la formation en Russie est terrible</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i> <i>Les compétences acquises à l'université m'aident à performer au travail, parce que je travaille dans un domaine académique. C'est important d'avoir la formation dans ce domaine et de parler les langues étrangères couramment. Quand je participe dans les entretiens au cours de mon travail, j'utilise mes connaissances, y compris les connaissances concernant les langues anglaise et française</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - une formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - DRH Trouver un travail après les études - entrer le marché du travail Être déçu.e - déchanter Profiter à qqn - bénéficier de</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences des compétences techniques, académiques, acquérir des compétences</i> <i>Le marché du travail entrer le marché du travail</i> <i>Un emploi trouver un emploi, à l'emploi</i> <i>La formation finir la formation, formation académique</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>La majorité des jeunes diplômés considèrent que les compétences acquises au cours de ses études à l'université ne suffisent pas pour trouver un travail rapidement après les études</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un diplômé Université, f - le fac Études, éducation, f - la formation Travail, m - le boulot, un emploi Recruteur / recruteuse - humaines ressources spécialiste Trouver un travail après les études - réussir dans le marché du travail /après les études Être déçu.e - être déprimé Profiter à qqn - bénéficier de</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences des compétences acquises à l'université</i> <i>Le marché du travail entrer le marché du travail</i> <i>Un emploi trouver un emploi</i> <i>La formation finir la formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i> <i>Les compétences acquises à l'université aident à performer au travail si ce travail est plus académique que pratique. Cependant, ces compétences ne sont pas suffisantes pour réussir en travaillant</i></p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
-------------	------------------------	----------------------------------	---------------------------------

T1FF	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - Études, éducation, f - Travail, m - métier, boulot Recruteur / recruteuse - employeur Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences avoir des compétences, des compétences nécessaires Le marché du travail visiter le marché du travail, organiser le marché du travail Un emploi un emploi qualifié, un mauvais emploi La formation la formation informative, la formation économique, la formation utile</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>La majorité des compétences qui étaient acquises à l'université m'aident maintenant au travail. Cependant, je dois faire beaucoup de choses pour connaître de nouvelles informations. Il me semble que ce n'est pas possible pour une université de donner aux étudiants juste les connaissances utiles, parce que chaque boulot demande les compétences uniques</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - bac Études, éducation, f - la formation Travail, m - métier, boulot Recruteur / recruteuse - employeur, directeur des ressources humaines Trouver un travail après les études - entrer le marché du travail Être déçu.e - déchanter Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences acquérir des compétences techniques et transversales, académiques, utiles, Le marché du travail entrer le marché du travail Un emploi un emploi utile, dans votre domaine, dans votre spécialité La formation la formation académique, adaptée</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Il y a un décalage entre la formation et les compétences techniques et académiques des diplômés et des demandes des recruteurs. Les diplômés sont déçus dans l'entreprise à cause de ils ne peuvent pas trouver un travail pour longtemps et les entreprises sont déçues des diplômés parce qu'ils ne peuvent pas trouver les cadres utiles</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - Études, éducation, f - Travail, m - métier, boulot Recruteur / recruteuse - employeur Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences avoir des compétences, des compétences nécessaires Le marché du travail visiter le marché du travail, organiser le marché du travail Un emploi un emploi qualifié, un mauvais emploi La formation la formation informative, la formation économique, la formation utile</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Je pense que les compétences acquises à l'université aident souvent au travail, mais ça dépend de la formation et du poste. Par exemple, un juriste doit connaître les lois mais on peut devenir manager si on n'a pas de formation</i></p>
------	---	--	--

T1FG	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - Campus, institut, école Études, éducation, f - Travail, m - occupation, affaire de la vie, business Recruteur / recruteuse - hr Trouver un travail après les études - un stage Être déçu.e - être déprimé, être triste Profiter à qqn - gagner</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Il est déçu parce que quand il est arrivé le premier jour au bureau il a découvert qu'il manquait beaucoup des compétences</i></p> <p><i>Le marché du travail - Quand tu finit université ton second pas est cherches du travail au marché du travail</i></p> <p><i>Un emploi - Je suis un emploi est dans temps en temps c'est plus difficile que travaille pour quelqu'un</i></p> <p><i>La formation - J'ai fait ma formation à Rome dans une bureau d'architecture, c'était une expérience incroyable</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Ça vraiment dépend dans le cour que on pris. Par exemple dans mes études la réponse serais: absolument oui, les connaissances et compétences que j'acquittais à l'université m'aider beaucoup avec mon formation et travail.</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - école, académie Études, éducation, f - formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - DRH, directeur des ressources humaines Trouver un travail après les études - Être déçu.e - déchanter Profiter à qqn - gagner</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Compétence technique plus important pour trouver le travail Le marché du travail - entrer sur marche de travail plus facile avec compétence technique Un emploi - Avoir un emploi ne garanti beaucoup « d'argent » / C'est difficile trouver emploi après l'université La formation - La formation au France ne dois pas sole plus donnés possibilité de travail dans région de ton étude mais dois permettre de cherche travail un général</i></p> <p><i>Beaucoup des jeune diplômés déchantent après ses formation. Ils ne peuvent pas trouver un bon travail après avoir fini l'université. La problème est que dans l'université ils n'ont pas reçu de compétences générales comme par exemple (recherche information, crée un projet, communiqué avec autre et etc) mais reçu beaucoup d'informations théoriques qui n'importe pas pour l'emploi. Le spécialiste dans la secteur d'éducation pense que solution peut être donnés plus stage et pratique au étudiants dans une formation .</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé, stagiaire Université, f - école, académie Études, éducation, f - formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - DRH, directeur des ressources humaines Trouver un travail après les études - stage ? Être déçu.e - être frustré Profiter à qqn - gagner</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences beaucoup de diplômés n'ont pas de compétences nécessaires pour trouver un travail</i></p> <p><i>Le marché du travail pour toutes les parties le marché du travail n'est pas facile</i></p> <p><i>Un emploi il a trouvé un emploi après le stage</i></p> <p><i>La formation la formation est une étape importante pour chaque personne</i></p> <p><i>Toutes les compétences acquises à l'université n'aident pas à trouver un emploi. C'est clair que la formation manque de connaissances pratiques, en même temps il y a beaucoup d'information théorique qui ne profite pas toujours</i></p>
------	---	--	---

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2FC	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard</p> <p>Donner des cours - faire des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - apprendre des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - faire un projet</p> <p>Encourager la créativité - inspirer la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie moderne</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs les savoirs obtenus pendant les études peuvent être très utiles</p> <p>Les travaux (universitaires) les travaux universitaires aident à faire connaissance avec la réalité après toute la théorie de l'université</p> <p>Les cours les cours d'université suffisent pour devenir un diplômé</p> <p>La culture générale la culture générale est les règles sociales utilisées normalement dans certains pays</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs ont les savoirs nécessaires pour les étudiants, ils les partagent avec eux, font des lectures et des devoirs pour savoir si toute l'information est claire</p> <p>Les étudiants font les devoirs, les recherches scientifiques et prennent les savoirs</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours - assurer des cours</p> <p>Donner des tâches - assigner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - mettre en oeuvre un projet</p> <p>Encourager la créativité - favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante - une pédagogie novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs l'université permet d'acquérir des savoirs en ligne</p> <p>Les travaux (universitaires) les travaux assignés par les professeurs favorisent l'application des savoirs théoriques</p> <p>Les cours les cours assurés par le professeur misent sur l'esprit critique</p> <p>La culture générale l'université mise sur la culture générale plutôt que sur les compétences techniques</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>L'université Minerva est un établissement novateur plutôt que conventionnel. Il n'y a pas de campus et les cours sont assurés par les profs en ligne. L'université utilise la pédagogie de la classe inversée, où les étudiants acquièrent la théorie à la maison et mettent en oeuvre les projets en classe. La stratégie de la pédagogie mise sur la culture générale plutôt que les compétences techniques et assurent les étudiants avec les cours interdisciplinaires.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité - inspirer</p> <p>Une pédagogie innovante</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs les savoirs acquises à l'université forment la base théorique pour l'emploi réel</p> <p>Les travaux (universitaires) Les travaux universitaires donnent l'opportunité d'acquérir l'expérience réelle, pas seulement théorique</p> <p>Les cours Après la pandémie, les professeurs peuvent donner des cours en ligne</p> <p>La culture générale Chaque personne peut développer sa culture générale en lisant plus de livres</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Il y a des universités nouvelles où les professeurs donnent pas seulement l'information mais donnent des ressources où les étudiants peuvent acquérir des savoirs. Les étudiants font des questions pendant les cours</p>
T2FD	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches mettre des buts</p> <p>Obtenir des savoirs apprendre des compétences</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs les compétences</p> <p>Les travaux (universitaires) les projets</p> <p>Les cours les lectures</p> <p>La culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Je crois qu'ils sont interconnectés. Les professeurs ont à donner des savoirs en forme la plus compréhensible et les étudiants ont à les obtenir et appliquer à leurs vies</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours - assurer des cours</p> <p>Donner des tâches - assigner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - mettre en oeuvre un projet</p> <p>Encourager la créativité - favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante - une pédagogie novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs les savoirs acquis à l'université peuvent favoriser votre career suivante</p> <p>Les travaux (universitaires) le professeur assigne des travaux aux étudiantes pour pratiquer chez eux</p> <p>Les cours beaucoup d'universités modernes assurent les cours en ligne</p> <p>La culture générale l'éducation de nos jours mise sur la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Minerva mise sur la culture générale, la communication, favorise la créativité en utilisant la classe inversée. Les étudiantes acquièrent les savoirs en petites groupes de dix personnes, en apprenant la théorie avant des cours où le professeur leur assigne des travaux pour pratiquer. Les étudiantes se déplacent chaque année pour devenir plus ouvertes et globalisées</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - un ancien</p> <p>Donner des cours -</p> <p>Donner des tâches -</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs les compétences</p> <p>Les travaux (universitaires) les projets</p> <p>Les cours les lectures</p> <p>La culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les étudiants acquièrent des savoirs, font des travaux en groupes et individuellement</p> <p>Les professeurs donnent des cours, distribuent des devoirs, corrigent des travaux des étudiants</p>

Texte 2. Groupe «forme».

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2FA	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet implémenter</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante</p> <p>Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs -</p> <p>Les travaux (universitaires) On doit faire les travaux pour recevoir un diplôme rouge à la fin</p> <p>Les cours On peut choisir les cours à l'université qui aident trouver un travail au futur</p> <p>La culture générale Habituellement, les gouvernements supportent la culture générale dans ses pays</p> <p>Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs apprennent les étudiants. Les professeurs préparent les tâches pour donner aux étudiants. Les étudiants vont aux cours et sections. Les professeurs révisent les devoirs</p>	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours - Assurer les cours</p> <p>Donner des tâches - assigner les tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - mettre en oeuvre un projet</p> <p>Encourager la créativité - favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie novatrice</p> <p>Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs Tous les participants de la conférence peuvent acquérir les savoirs</p> <p>Les travaux (universitaires) Les travaux en groupe est un méthode à l'université Minerva</p> <p>Les cours On doit visiter les cours que les professeurs assurent</p> <p>La culture générale Les professeurs de l'université misent sur la culture générale et les travaux en groupe</p> <p>Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Un jour, un ancien de Harvard avec son ami ont fondé un projet pédagogique. En 2015, l'université Minerva a été crée. Les professeurs prennent les étudiants en utilisant les méthodes de la système novatrice. Ils misent sur la culture générale et les travaux en groupe. Ils assignent les tâches en ligne et assurent les conférences où tous les étudiants peuvent participer. On peut acquérir les savoirs, si vous préparez un projet pour cette conférence et favoriser les compétences.</p>	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - le bac</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs acquérir</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante</p> <p>Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs On peut obtenir des savoirs au travail, ce n'est pas nécessaire d'étudier à l'université et écrire un diplôme, c'est la position de mon ami</p> <p>Les travaux (universitaires) Ayant fait les travaux ensemble, nous avons disputé à cause des opinions différentes</p> <p>Les cours Mon professeur m'a donné les cours d'anglais, ça a aidé à passer les examens très bien et choisir le meilleur programme pour le master</p> <p>La culture générale l'université aide à développer la culture générale des étudiants</p> <p>Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs donnent des cours et révisent des tâches. Les étudiants préparent les projets font les travaux. Les étudiants aussi visitent toutes les sections discutent avec les professeurs</p>
T2FB	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un degré de Harvard</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs gagner des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet publier une stratégie/un projet</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante expérimentale</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs 1) j'ai obtenu les savoirs inutiles à l'université, 2) les savoirs m'ont aidé de trouver un travail</p> <p>Les travaux (universitaires) 1) mon travail à l'université étaient de faire un film de court métrage 2) nous avons fait beaucoup de travaux à l'université</p> <p>Les cours les cours de biologie, ce sont des cours difficiles</p> <p>La culture générale les études à l'université nous aident de développer la culture générale. Si la personne ne sait pas la culture générale, c'est ennuyeux de communiquer avec lui/elle</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs donnent des cours et corrigent les devoirs, les étudiants passent des examens, les étudiants écrivent des notes après des lectures; les professeurs travaillent avec les étudiants sur leur diplômes</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours - assurer les cours</p> <p>Donner des tâches - assigner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - mettre en oeuvre des projets</p> <p>Encourager la créativité - favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante - la pédagogie novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs acquérir les savoirs</p> <p>Les travaux (universitaires) corriger les travaux, assigner les travaux, faire les travaux ensemble</p> <p>Les cours assurer les cours, les cours de l'esprit critique, les cours interdisciplinaires</p> <p>La culture générale miser sur la culture générale, développer la culture générale</p> <p>3. Parlez de l'organisation des études à l'université Minerva</p> <p>Minerva c'est une université nouvelle et expérimentaire où toutes les études sont organisées en ligne. Elle était fondée par un ancien de Harvard. Pendant les cours, les étudiants travaillent dans de petites groupes. Ils lisent et regardent les fiches chez eux, et après ils discutent ça avec leurs profs. Donc, Minerva mise sur la culture générale, cours interdisciplinaires et les travaux en groupe. Chaque semestre, les étudiants se déplacent dans d'autres pays pour acquérir les savoirs sur d'autres cultures et gens</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un degré de Harvard</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs gagner des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet publier une stratégie/un projet</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante expérimentale</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs on acquiert parfois les savoirs inutiles à l'université</p> <p>Les travaux (universitaires) j'ai réalisé beaucoup de travaux à l'université</p> <p>Les cours je visite chaque cours de français</p> <p>La culture générale les études à l'université nous aident de développer la culture générale. Si la personne ne sait pas la culture générale, c'est ennuyeux de communiquer avec lui/elle</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs : donnent des cours, corrigent les travaux, aident les étudiants à apprendre</p> <p>Les étudiants : font leurs devoirs, visitent les cours, apprennent les cours et écrivent des travaux</p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2FE	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches mettre/poser</p> <p>Obtenir des savoirs apprendre</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet faire /mettre en place</p> <p>Encourager la créativité inspirer</p> <p>Une pédagogie innovante nouvelle</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs nous obtenons des savoirs dans l'université</p> <p>Les travaux (universitaires)</p> <p>Les cours je n'aime pas mes cours mais je dois les prendre</p> <p>La culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs donnent l'information à des étudiants, ils leur encouragent à être autonomes et à trouver l'information qu'ils manquent</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de harvard</p> <p>Donner des cours assurer des cours</p> <p>Donner des tâches assigner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet mettre en oeuvre un projet</p> <p>Encourager la créativité favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs J'ai acquis beaucoup de savoirs aujourd'hui</p> <p>Les travaux (universitaires) Le prof assigne les travaux aux étudiants</p> <p>Les cours les profs assurent les cours à l'université</p> <p>La culture générale la culture générale est un truc complexe</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Dans Minerva, on applique la méthode de pédagogie transversale. Les étudiants sont encouragés à se préparer pour la classe et trouvent l'information avant. Minerva favorise les travaux en groupe, les soft skills et l'aptitude pour se développer. Cela leur permet de se préparer pour le métier qui n'existe pas encore. Les étudiants changent de leur placement chaque semestre, ce qui leur permet d'être plus ouverts est flexibles.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours assurer les cours</p> <p>Donner des tâches assigner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet mettre en oeuvre un projet</p> <p>Encourager la créativité favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie moderne, courante</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs Je ne peux pas obtenir les connaissances</p> <p>Les travaux (universitaires) Il déteste faire des travaux</p> <p>Les cours On ne veut pas visiter les cours qu'on n'aime pas</p> <p>La culture générale Je ne peux pas être en partie de la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Encourager les étudiants à travailler avec les savoirs : trouver, analyser, reformuler, effectuer les devoirs etc</p> <p>Répondre aux questions et aider obtenir les savoirs plus profondes et aussi faire les étudiants détester l'université</p>
T2FF	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard personne qui a juste fini l'université</p> <p>Donner des cours</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet donner ?</p> <p>Encourager la créativité développer la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante nouvelle méthode de pédagogie</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs obtenir des savoirs, avoir des savoirs</p> <p>Les travaux (universitaires) les travaux techniques, les travaux mathématiques</p> <p>Les cours donner des cours, les cours nécessaires, générales, économiques</p> <p>La culture générale avoir la culture générale, connaître la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Professeurs donnent les connaissances aux étudiants, donnent des compétences techniques, respectent les étudiants, estiment les devoirs, motivent et inspirent les étudiants</p> <p>Les étudiants visitent tous les cours, font les devoirs, vont aux examens, écoutent les professeurs</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours assurer des cours</p> <p>Donner des tâches assigner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet mettre en oeuvre des projets</p> <p>Encourager la créativité formaliser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs acquérir les savoirs</p> <p>Les travaux (universitaires) assigner des travaux</p> <p>Les cours assurée les cours</p> <p>La culture générale on mise sur la culture générale, on formalise (favorise) la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Minerva pratique la méthode inversé pour les étudiants, sa stratégie pédagogique mise sur la culture générale; les étudiants ont beaucoup de modules interdisciplinaires, changent de place d'éducation plusieurs fois pendant l'année. Les professeurs assignent beaucoup de travaux en groupes.</p>	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - Un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours - Assurer des cours</p> <p>Donner des tâches -</p> <p>Obtenir des savoirs - Acquérir des compétences</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - Mettre en ouvre un projet</p> <p>Encourager la créativité - Favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante - Novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - Dans nos jours vous pouvez obtenir des savoir en ligne</p> <p>Les travaux (universitaires) - Les travaux assigné par le professeur sont importants pour pratiquer</p> <p>Les cours - Pour acquérir des compétences spécifiques on peut s'inscrire aux cours courts</p> <p>La culture générale - La culture générale est beaucoup plus importante que les compétences techniques</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs assignent des travaux, corrigent les devoirs, organisent et assurent les cours</p> <p>Les étudiants apprennent les matières, font des travaux et souffrent</p>

Texte 1. Groupe «sens».

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T1SA	<p>1. Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Un personne diplômé Université, f - Une grande-école Études, éducation, f - Une formation Travail, m - Une occupation payée Recruteur / recruteuse - Un volontaire Un salarié non-éxpérimenté Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - Etre valable</p> <p>2. Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p>(Une/des) Compétence.s - J'ai les compétences pour faire ça Le marché du travail - Elle a surfé la site représentant le marché du travail pour trouver un de sa rêve (Un) Emploi - Cet emploi ne travaille pas si bien comme ses collègues (Une) formation - Ma formation me permettra d'occuper une bonne poste a l'avenir</p> <p>3. Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p>Personnellement, je trouve que la formation propose généralement les compétences pour, par exemple, communiquer avec les gens dans les situation stressées ou réaliser ce qu'une personne voudrais faire dans la vie. Oui, bien sur, il y a plusieurs des exemples des compétences qui favoriseront le procès du travail et l'améliorer comme le savoir de « MS Office » ou la base de tournure des documents officiels. Cependant je peux pas dire que tout ce qu'on fait à l'université - seulement pour avoir un diplôme. En fin, les connaissances qu'on a reçu à l'université nous aident de faire nos travaux en général.</p>	<p>1. Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - la personne diplômée Université, f - La fac Études, éducation, f - La formation Travail, m - L'emploi Recruteur / recruteuse - Directeurs des ressources humaines (DRH) Trouver un travail après les études - L'insertion Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>2. Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p>(Une/des) Compétence.s - J'ai les compétences pratiques très développées ce qui m'aide de m'insérer Le marché du travail - J'ai arrivé au marché du travail quand j'étais très jeune (Un) Emploi - J'ai trouvé un emploi superbe (Une) formation - Cette fille a eu la formation juridique dans les économies mais elle a ouvert la magasin des fleurs</p> <p>3. Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p>Le problème mentionné dans ce texte est très clair. Maintenant il y a sort de l'écart entre les compétences que les étudiants ont reçu à l'université et les besoins des entreprises sur le marché du travail. Le texte propose les opinions diffier sur ce sujet mais quand-meme il reste encore les choses très important: la différence entre les jeunes diplômés et les personnes travaillantes.</p>	<p>1. Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminés ses études universitaires - Une personne diplômé Université, f - Une fac Études, éducation, f - Une formation Travail, m - Une occupation Recruteur / recruteuse - Un DRH Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>2. Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p>J'ai obtenu des compétences professionnelles pendant mon stage Les personnes diplômés sont souvent trouvés sur le marché du travail après quelques années de leurs études Elle cherche un emploi n'importe ou La formation permet d'avoir le succès a l'avenir</p> <p>3. Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p>C'est une question discutable parce que ça dépend généralement d'une personne. Personnellement, je pense que l'étude universitaire favorise vraiment au processus de travail ce qui est confirmé par les plusieurs recherches différentes dans cette sphère. De plus, si on n'a pas le diplôme, on a moins de possibilités de trouver le bon emploi. Dans ce cas, quand même on doit avoir la formation ou au moins d'avoir le diplôme</p>
T2SB	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminés ses études universitaires - un bakalavre, un gradué Université, f - un institut Études, éducation, f - une formation Travail, m - un labour Recruteur / recruteuse - un chercheur, un candidat Trouver un travail après les études - avoir du succès Être déçu.e - se faire tromper Profiter à qqn - avoir du succès</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Personnes avec des compétences élevées ont plus de chances de trouver un travail</i> <i>Le marché du travail - Le marché du travail a survécu à la crise pendant la pandémie</i> <i>Un emploi -</i> <i>La formation - La formation professionnelle était nécessaire à l'époque des soviets</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminés ses études universitaires - diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - la formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - un directeur des ressources humaines Trouver un travail après les études - s'insérer Être déçu.e - déchanter</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Des compétences générales apportent beaucoup dans la vie professionnelle</i> <i>Le marché du travail - Le marché du travail attend de l'expérience des jeunes diplômés</i> <i>Un emploi - Les jeunes diplômés considèrent que les compétences qu'ils ont acquises à l'université ne les aident pas à l'emploi</i> <i>La formation - La formation est une bonne chose</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminés ses études universitaires -les diplômés Université, f - Institut , la fac Études, éducation, f - Formation Travail, m - Emploi Recruteur / recruteuse - Directeur des ressources humaines Trouver un travail après les études - S'insérer Être déçu.e - Déchanter Profiter à qqn - Réussir sur</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Des compétences acquéri à l'université peuvent vous aider en général dans la vie</i> <i>Le marché du travail - Le marché du travail toujours réagit à la situation économique et politique dans le pays</i> <i>Un emploi - Ce n'est pas difficile de trouver un emploi après les études si vous n'avez pas des préférences spécifiques</i> <i>La formation - La formation est une chose nécessaire</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p>
	<p>Les connaissances techniques, son nécessaires pour travailler à l'usine ou dans la production; mais les connaissances humanitaires peuvent aider à profiter dans la vie en général</p>	<p>que les entreprises attendent de l'expérience; les DHR ne sont pas toujours compétents eux-mêmes. Mais en général, la formation est très utile</p>	<p>sont plus importantes</p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
-------------	------------------------	----------------------------------	---------------------------------

T1SC	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - établissement Études, éducation, f - formation, enseignement Travail, m - devoirs/métier Recruteur / recruteuse - HR Trouver un travail après les études - Être déçu.e - être triste, être épuisé Profiter à qqn - avoir plaisir, avoir un bon résultat</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Il a obtenu ce travail parce qu'il avait les meilleures compétences Le marché du travail Il y a beaucoup de vacances sur le marché du travail Un emploi La formation Elle doit terminer sa formation pour obtenir un bon travail</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Oui, je travaillais comme journaliste pendant quelques années et j'avais besoin d'utiliser mes compétences. En plus, j'utilise toutes mes connaissances pour mon travail maintenant</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un(e) diplômé(e) Université, f - le fac Études, éducation, f - la formation, l'enseignement Travail, m - le boulot, le métier Recruteur / recruteuse - le d... Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Tu dois obtenir les compétences à l'université qui seront utiles pour ton travail à l'avenir Le marché du travail Il y a pleine de vacances au marché du travail Un emploi c'est très difficile de trouver un bon emploi La formation !! Tu dois avoir la formation pour obtenir un bon travail</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Il y a un problème que la formation à l'université ne prépare pas les étudiants pour leur travail. C'est pourquoi c'est très difficile de trouver un bon emploi après l'université. TU dois avoir l'expérience, pas juste la formation</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - le diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - la formation, l'enseignement Travail, m - Recruteur / recruteuse - le DRH Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences c'est obligatoire d'avoir assez de compétences pour trouver un bon travail Le marché du travail IL n'y a pas beaucoup de vacances (postes, russe) au marché du travail Un emploi pour trouver un bon emploi, tu dois entrer à l'université La formation La formation doit être plus efficace pour le travail au futur</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Ça dépend de l'université et de l'actualité des connaissances qui sont données à l'université. Maintenant il y a seulement quelques facs en Russie qui adaptent leur programme and la rendent plus utile pour le travail au future. Mais souvent les compétences universitaires n'aident pas à trouver un travail pour un diplômé.</i></p>
T1SD	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - grande école Études, éducation, f - formation Travail, m - boulot Recruteur / recruteuse - embauteur, employeur Trouver un travail après les études - être embauché Être déçu.e - Profiter à qqn - être utile à qqn</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Il a noté toutes les compétences de chef d'entreprise dans son lettre de motivation Le marché du travail Le marche du travail en Russie diffère du marché européen, dont les exigences sont plus hautes Un emploi C'est difficile de trouver le premier emploi pour les jeunes qui viennent de terminer leurs études universitaires La formation la formation joue un grand rôle pour la carrière future des jeunes</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ? Ça dépend de l'université, qu'on a terminé, et des profs. La moitié ou même plus des connaissances ne sont pas utiles pour le travail. Souvent on a besoin d'étudier à la place que la théorie ne correspond pas à la réalité</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un diplômé Université, f - fac Études, éducation, f - formation, enseignement Travail, m - boulot, taff Recruteur / recruteuse - embaucher, employeur Trouver un travail après les études - être embauché Être déçu.e - être déchanté Profiter à qqn - être utile à qqn</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences mes profs m'ont aidé à améliorer mes compétences générales Le marché du travail il n'y a pas baeaucoup de boulot pour les jeunes au marché du travail Un emploi les jeunes diplômés ont les difficultés de trouver le premier emploi La formation Les jeunes diplômés sont déchantas en entrant sur le marché du travail. Les employeurs cherchent les professionnels et ne sont pas prêts à embaucher les jeunes sans expérience</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Les diplômés n'arrivent pas à trouver un travail parce que leurs compétences sont différentes de ce que attendent les employeurs. Les recruteurs ne sont pas tout à fait d'accord avec cela : les compétences acquises à l'université peuvent être utiles au travail, mais plus tard</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - la formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - DRH Trouver un travail après les études - déboucher Être déçu.e - être déchanté Profiter à qqn - être utile</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences est-ce que vos compétences correspondent au travail ? Le marché du travail vous pouvez être un candidat extraordinaire au marché du travail Un emploi c'est pas facile de trouver un emploi La formation je suis satisfaite de ma formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Ça dépend de l'université. Si elle développe les compétences transversales, c'est très utile au travail</i></p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T1SE	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires -diplômé Université, f - grande école Études, éducation, f - formation Travail, m - boulot, métier Recruteur / recruteuse - HR Trouver un travail après les études - être recruté Être déçu.e - Profiter à qqn - être utile</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Quelles sont vos compétences pour ce poste ? Le marché du travail - J'ai trouvé un stage au marché du travail Un emploi - Est-ce que tu as cherché un emploi ? La formation - Considérer votre formation finie</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Les connaissances acquises à l'université aident au travail, mais pas directement. On sait comment chercher l'information, communiquer, débrouiller dans les situations compliquées, présenter qqch devant les gens, défendre son opinion dans l'université, et c'est très utile au travail</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - DRH Trouver un travail après les études - embaucher Être déçu.e - être enchanté Profiter à qqn - aider, être utile</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Il faut développer des compétences transversales Le marché du travail - Quand tu entres le marché du travail pour la première fois, ça peut être stressant Un emploi - Quel emploi vous voulez choisir après l'université ? La formation L'expérience du travail est plus importante pour les drh que la formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Dans une université, les compétences transversales ne sont pas développées. Il faut préparer les étudiants pour les travail et donner l'information sur les besoins d'entreprises</i></p>	<p>Ecrivez un synonyme pour les mots/expressions suivant.e.s :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - grande école, institut Études, éducation, f - formation Travail, m - emploi Recruteur / recruteuse - spécialiste en ressources humaines Trouver un travail après les études - embaucher Être déçu.e - déprimé Profiter à qqn - être utile</p> <p>Créez une ou plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - les compétences transversales sont très importantes au travail Le marché du travail - le marché de travail a beaucoup changé pendant la pandémie Un emploi - j'ai changé d'emploi plusieurs fois La formation - je suis contente de ma formation universitaire</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Les compétences acquises à l'université sont utiles au travail, mais pas toujours; En faite, cela dépend beaucoup de l'université et de la spécialité de la personne, aussi que de son poste</i></p>
T1SF	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé.e Université, f - école Études, éducation, f - formation Travail, m - boulot Recruteur / recruteuse - développer Trouver un travail après les études - être employé.e Être déçu.e - rater Profiter à qqn - utiliser les autres</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Pour devenir un/une journaliste, il faut avoir des compétences suivantes : communication, intérêt pour des nouvelles choses, gestion du temps Le marché du travail- Il y a beaucoup d'opportunités dans le marché du travail pour les diplômés Un emploi - Des employé/e/s doivent donner des bonnes possibilités pour leurs emplois La formation - est très importante de nos jours</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ? Oui, parce que pendant les études on apprend beaucoup de choses, pas justement liées à notre profession. Comme la possibilité de communiquer avec les autres gens, travailler dans une équipe; En parlant des compétences et des connaissances, c'est important aussi. Ça nous aide d'être mieux dans notre boulot</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - fac Études, éducation, f - formation, enseignement Travail, m - boulot Recruteur / recruteuse - HR Trouver un travail après les études - récemment embauché Être déçu.e - être déchanté Profiter à qqn -utiliser qqn pour gagner qqch</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - Il faut avoir des compétences suivantes pour trouver un bon emploi : gestion du temps et communication Le marché du travail - Quand je vois le marché du travail, je ne veux pas travailler en général Un emploi - J'ai récemment trouvé un emploi La formation - La formation est très importante de nos jours</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Récemment embauché Le marché du travail Aller à la fac Être diplômé Employabilité</i></p>	<p>Ecrivez un synonyme pour les mots/expressions suivant.e.s :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - Études, éducation, f - Travail, m - Recruteur / recruteuse - Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez une ou plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences Des compétences comme la gestion de temps et la communication sont plus importantes que les compétences techniques Le marché du travail - Le marché de travail est devenu trop compliqué maintenant Un emploi - Ma meilleure amie a trouvé l'emploi de ses rêves La formation - la formation est très importante pour retrouver un bon emploi</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Oui, je crois, car même si on a choisi de changer la profession, on a les compétences plus importantes comme le travail en groupe, analyse des informations, gestion de temps etc. Ces compétences sont toujours utiles</i></p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T1SG	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivantes :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - Université, f - l'école haute Études, éducation, f - Travail, m - boulot, taff Recruteur / recruteuse - manager des ressources humaines Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn -</p> <p>Créez plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences utiles, compétences professionnelles Le marché du travail le marché du travail compétitif Un emploi La formation</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Je crois que les connaissances acquises à l'université sont utiles à performer au travail dans une manière ou autre, car c'est le savoir-faire d'apprendre qqch, c'est la compétence la plus importante. Pour la spécialiste, c'est nécessaire d'être assidue et patienter pour apprendre de nouvelles informations</i></p>	<p>Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivants.e.s :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - la formation Travail, m - un emploi Recruteur / recruteuse - HR Trouver un travail après les études - Être déçu.e - Profiter à qqn - être utile</p> <p>Créez une ou plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences des compétences acquises à l'université ne sont pas toujours utiles au travail Le marché du travail - entrer sur le marché du travail est devenu compliqué pour les diplômés Un emploi - j'ai trouvé un nouvel emploi et je suis heureuse au travail maintenant La formation - la formation universitaire n'est pas toujours très utile</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Résume en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité</i></p> <p><i>Les jeunes diplômés sont déçus à cause des difficultés qu'ils rencontrent au marché du travail. Leurs compétences sont différentes de ce qu'il faut aux recruteurs, et ils regrettent qu'ils ont fait leurs études.</i></p>	<p>Ecrivez un synonyme pour les mots/expressions suivants.e.s :</p> <p>Une personne qui a terminé ses études universitaires - un diplômé Université, f - la fac Études, éducation, f - la formation Travail, m - le taf, le boulot Recruteur / recruteuse - DRH Trouver un travail après les études - entrer sur le marché du travail Être déçu.e - Profiter à qqn - aider qqn</p> <p>Créez une ou plusieurs phrases avec les mots suivants :</p> <p><i>Des compétences - A l'université, on peut acquérir des compétences nécessaires Le marché du travail - les jeunes diplômés veulent entrer sur le marché du travail Un emploi - Ce n'est pas facile de trouver un bon emploi La formation - Ma soeur voudrait acquérir la formation à l'étranger</i></p> <p>Répondez à la question en quelques phrases : <i>Les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?</i></p> <p><i>Oui, je trouve qu'à l'université nous acquérons les compétences de base qui sont utiles pour le travail du futur. Le plus important, c'est le savoir-faire d'apprendre qqch de nouveau, pratiquer les compétences acquises et améliorer les compétences sociales. C'est possible grâce à la fac</i></p>

Texte 2. Groupe «sens».

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2SA	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>1. Un diplômé de Harvard –La license de Harvard 2. Donner des cours – Faire des cours, Fournir des tâches 3. Obtenir des savoirs – Recevoir des savoirs 4. Réaliser une stratégie / un projet – Mettre en place une stratégie / un projet 5. Encourager la créativité – Favoriser la créativité 6. Une pédagogie innovante - Une pédagogie moderne</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>(Les/des) Savoirs - J'ai obtenu quelques savoirs dans le droit grâce a cette conference</p> <p>Les travaux (universitaires) - On était obligés de faire les travaux universitaires</p> <p>Les/des cours - Elle faisait des cours dans les salles d'études plus grandes que les autres professeurs a l'université</p> <p>La culture générale L'école fournit aux élèves des connaissances pour la culture générale plutôt</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Pour le moment, je suis absolument sur que la role des professeurs est de donner les compétences, faire les cours, expliquer les disciplines universitaires en général, préparer les jeunes diplômés a venir a un métier etc. Cependant, les étudiants doivent respecter les règles communes de l'éducation, être responsables de ses études parce que ils acquièrent les compétences seulement pour eux-même. Bien sur, pour les élèves, il est vraiment important qu'ils fassent leurs devoirs, visitent des conférences et des cours, se préparent</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un ancien de Harvard Mettre en œuvre des cours Assigner des tâches Acquérir des savoirs Faire la stratégie / un projet Favoriser la créativité Une pédagogie novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>J'ai acquis des savoirs importants grâce à Minerva J'ai mis en œuvre les travaux universitaires J'ai fait les cours en ligne Cette université mise sur la culture générale pendant l'éducation</p> <p>3. Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique</p> <p>Minerve est l'université qui propose vraiment la moyen d'études moderne. Par exemple, pour favoriser la créativité des élèves, elle mise en œuvre des classes inversées. De plus, il est possible que les jeunes diplômés à venir voyagent pendant leurs études autour du monde entier. Tous les cours se passent en distance avec leur propre plateforme qui permet d'assigner des tâches, analyser le progrès et communiquer avec les gens sans aucune problem. Ensuite, il n'y a pas de bâtiments disposés, Minerva loue simplement les accommodations pour les élèves dans les villes étrangères différentes. Alors, cette université sera définitivement très connue par son organisation des travaux dans quelques années.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Le certificat universitaire de Harvard</p> <p>Acquie des cours Envoyer des tâches Recevoir des savoirs Faire une stratégie / un projet Motiver la créativité Une pédagogie moderne</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>J'ai appris quelques savoirs innovants de cette conférence Il a visité les travaux universitaires à cause du ordre de décanat Je fais mes cours à l'université J'ai vidé ma culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Si on parle plus court, on peut dire que le rôle important de tous les profs - donner des savoirs. Le rôle principal des étudiants - les obtenir et retenir, mais cette règle est disponible ne pas pour tous. C'est-à-dire que les enseignants essayent de faire les cours plus intéressants par l'intégration innovante des matériaux universitaires, donnent des tâches qui provoque les étudiants de réfléchir un peu au moins etc. Pour les étudiants c'est plus simple - essayer de montrer aux parents que leur argent est perdue pour quelque raison vrai</p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2SB	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>1. Un diplômé de Harvard – un.e étudiant.e ancien.ne de Harvard / formé.e à Harvard</p> <p>2. Donner des cours – enseigner / former / proposer des cours</p> <p>3. Obtenir des savoirs – étudier / apprendre / se renseigner / gagner les compétences</p> <p>4. Réaliser une stratégie / un projet – implémenter une stratégie / faire un projet / rédiger une stratégie/ un projet</p> <p>5. Encourager la créativité – favoriser la créativité</p> <p>6. Une pédagogie innovante – une pédagogie nouvelle / moderne / améliorée1.</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>1. Les savoirs de la production de vêtements sont les compétences nécessaires pour les designer de mode.</p> <p>2. Les travaux universitaires ne sont obligatoire à toutes les établissements.</p> <p>3. J'adore mes cours de français !</p> <p>4. Il y a toujours la culture générale mentionné parmi les points de profil recherché aux ouvertures pour les postes des medias.</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les étudiants ce sont qui apprendre, parce qu'ils manquent certaines compétences. Et les profs ce sot qui donne l'information, qui la repette plusieurs fois et qui corrige les étudiants, parce que les profs possèdent l'informations et, en concequence, ils gardent l'autorité.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>1. Un ancienne de Harvard</p> <p>2. Assurer les cours</p> <p>3. Assigner les tâches</p> <p>4. Acquérir les compétences</p> <p>5. Accomplir une stratégie / un projet</p> <p>6. Favoriser la créativité</p> <p>7. Une pédagogie ?</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>1. Les savoirs acquisé par les étudiants de Minerva sont vraiment diverses.</p> <p>2. Les travaux universitaires en petites groups peuvent être soit très pratiques, soit très exigeantes (lourds).</p> <p>3. On ne sait jamais qui seront les cours de demain, parce que le monde change trop vite.</p> <p>4. On recherche le niveau haut de la culture générale parmi les candidats.</p> <p>3.Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique</p> <p>Minerva est une université innovante qui propose la formation alternative. Il n'y a pas de conférences et cours magistraux, les travaux sont gerés en petits groupes. On y mise l'accent sur la culture générale, les cours interdisciplinaire favorisant la creativité, la communication et l'esprit critique.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>1. Un ancien</p> <p>2. Proposer, offrir</p> <p>4. Acquérir</p> <p>5. -</p> <p>6. Favoriser</p> <p>7. -</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>1. Pour remplir les tâches au travail il faut que les jeunes dimplômés apprennent au stage d'abord pour acquérir les savoirs pratiques.</p> <p>2. Les travaux universitaires en groupes ne sont pas obligatoires aux universités classiques, mais ils sont très populaires aux établissements innovants.</p> <p>3. Les cours de français sont mes favoris.</p> <p>4. La culture générale est souvent mentionnée aux ouvertures dans le domaine des médias.</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Au sein de l'université les étudiants doivent apprendre, plus précisément, ils sont obligés de acquérir et pratiquer les compétences nécessaires pour le profil de leur choix. Pour qu'ils le fassent, ils fair connaître l'information nécessaire et la répètent régulièrement. Le profs, c'est qui aide, controle et guide les étudiants.</p>

T2SC	<p>1.Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un étudiant qui a fini le Harvard</p> <p>Donner des cours enseigner</p> <p>Donner des tâches distribuer les tâches</p> <p>Obtenir des savoirs étudiant</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet mettre en vie une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité inspirer</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie extraordinaire / moderne / contemporaine</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs A l'université tu dois obtenir les savoirs qui seront utiles pour ton travail au futur</p> <p>Les travaux (universitaires) Les étudiants écrivent les travaux quelques fois par an</p> <p>Les cours Chaque étudiant suit quelques cours obligatoires</p> <p>La culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Le professeur enseigne les sujets différents, donne les connaissances et organise les examens, les tests</p> <p>Les étudiants doivent obtenir la formation, étudier en générale, écrire les travaux et passer les examens</p>	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - un étudiant qui a terminé ses études</p> <p>Donner des cours - enseigner</p> <p>Donner des tâches - distribuer les tâches</p> <p>Obtenir des savoirs - étudiant</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - mettre en vie</p> <p>Encourager la créativité - inspirer</p> <p>Une pédagogie innovante - novatrice</p> <p>Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - les savoirs sont très utiles dans la vie professionnelle</p> <p>Les travaux (universitaires) - il faut rendre beaucoup de travaux à l'université chaque semaine</p> <p>Les cours - les cours en ligne sont de plus en plus populaires</p> <p>La culture générale -</p> <p>3. Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique</p> <p>Minerva est une université moderne qui organise sa formation en ligne; Les étudiants se déplacent chaque semestre pour se plonger dans la culture des pays différents et apprendre sur place. Les étudiants de Minerva font des travaux en groupes et réfléchissent ensemble, ce qui les prépare au futur travail</p>	<p>1.Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un étudiant qui a terminé ses études</p> <p>Donner des cours enseigner</p> <p>Donner des tâches -</p> <p>Obtenir des savoirs étudiant</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet mettre en vie</p> <p>Encourager la créativité améliorer, booster, stimuler</p> <p>Une pédagogie innovante moderne/extraordinaire</p> <p>2.Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs les savoirs peuvent vous aider à obtenir le meilleur travail</p> <p>Les travaux (universitaires) A l'université, tu dois écrire plein de travaux chaque semaine</p> <p>Les cours Tu dois suivre tous les cours pour obtenir de bonnes notes</p> <p>La culture générale -</p> <p>3.Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les étudiants suivent les cours, écoutent les conférences. Ils écrivent les travaux et passent les examens. À la fin de l'enseignement ils doivent créer leur diplôme.</p>
------	--	--	---

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2SD	<p>1.Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard une personne qui a fait ses études</p> <p>Donner des cours enseigner</p> <p>Donner des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs acquire</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante moderne, créative</p> <p>2.Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs Quels savoirs sont plus importants pour gagner une bonne note ?</p> <p>Les travaux (universitaires) Les travaux universitaires peuvent développer les compétences transversales</p> <p>Les cours Il faut visiter des cours pour passer l'examen</p> <p>La culture générale Pour s'intégrer au travail, il faut avoir la connaissance de la culture générale</p> <p>3.Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs partagent leurs connaissances avec les étudiants. Les professeurs font des cours de manière plus efficace.</p> <p>Les étudiants se préparent pour les examens.</p> <p>Les étudiants participent aux cours pratiques.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours enseigner</p> <p>Donner des tâches distribuer</p> <p>Obtenir des savoirs acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet produire</p> <p>Encourager la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante une pédagogie novatrice</p> <p>2.Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs Il faut obtenir les savoirs à l'école</p> <p>Les travaux (universitaires) Quels travaux universitaires tu n'as pas fait ?</p> <p>Les cours Je peux choisir les cours pour la prochaine année</p> <p>La culture générale Dans l'université moderne, on développe la connaissance de la culture générale</p> <p>3.Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique</p> <p>Les cours à Minerva sont dirigés en ligne dans sa propre plateforme, et la stratégie pédagogique est inversée, c'est-à-dire, les étudiants préparent le devoir avant les cours. Le plus important pour Minerva est développer les compétences générales comme la communication, la créativité etc.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard un ancien de Harvard</p> <p>Donner des cours enseigner</p> <p>Donner des tâches distribuer les tâches</p> <p>Obtenir des savoirs maîtriser</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet travailler sur</p> <p>Encourager la créativité provoquer</p> <p>Une pédagogie innovante novatrice</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs vos savoirs ne sont pas suffisants</p> <p>Les travaux (universitaires) Je n'ai pas de temps pour faire les travaux</p> <p>Les cours Les cours à l'université sont trop longues</p> <p>La culture générale C'est nécessaire de connaître la culture générale pour travailler mieux</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs donnent les connaissances, les étudiants obtiennent les savoirs</p>
T2SE	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard une personne qui a fini Harvard</p> <p>Donner des cours être un/une prof</p> <p>Donner des tâches diriger des tâches</p> <p>Obtenir des savoirs étudier</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet développer un projet</p> <p>Encourager la créativité motiver</p> <p>Une pédagogie innovante moderne, pas traditionnelle</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs J'ai obtenu un savoir dans l'université</p> <p>Les travaux (universitaires) J'ai beaucoup de travaux à faire</p> <p>Les cours On a les cours magistraux et les cours pratiques à la fac</p> <p>La culture générale L'universités ont aidé à découvrir la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les profs : donnent des cours/travaux encouragent la créativité</p> <p>Les étudiants : obtiennent des savoirs, font des devoirs</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard une personne qui a fini Harvard</p> <p>Donner des cours enseigner</p> <p>Donner des tâches enseigner</p> <p>Obtenir des savoirs acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet</p> <p>Encourager la créativité favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante - innovatrice</p> <p>2.Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - compétences transversales, obtenir des savoirs</p> <p>Les travaux (universitaires) - réaliser des travaux universitaires c'est faire des tâches universitaires</p> <p>Les cours - les cours magistraux / pratiques</p> <p>La culture générale - apprendre la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Minerva est une université moderne. Les cours sont en ligne. Il n'y a pas de bâtiments. Les étudiants doivent voyager beaucoup pour gagner l'expérience. C'est moins cher.</p>	<p>1.Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - personne qui a terminé ses études</p> <p>Donner des cours - enseigner</p> <p>Donner des tâches - enseigner</p> <p>Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs</p> <p>Réaliser une stratégie / un projet - développer un projet</p> <p>Encourager la créativité - favoriser la créativité</p> <p>Une pédagogie innovante - innovatrice</p> <p>2.Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - les savoirs acquises à l'université m'ont aidé au travail</p> <p>Les travaux (universitaires) - quand j'étais à l'université, j'avais plein de travaux à faire</p> <p>Les cours - à la fac, il y a des cours magistraux et des cours pratiques</p> <p>La culture générale - j'ai amélioré ma culture générale grâce à ce cours</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les étudiants réalisent des travaux universitaires, se préparent aux examens, ensuite passent les examens et parfois échouent. Les profs enseignent des matières et corrigent les devoirs, ils écoutent les étudiants aux examens et donnent des notes</p>

No étudiant	Pre-test, Tâches 1,2,3	Post-test immédiat, tâches 1,2,3	Post-test différé, tâches 1,2,3
T2SF	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - Donner des cours - organiser des cours Donner des tâches - résoudre des tâches Obtenir des savoirs - Réaliser une stratégie / un projet - implémenter Encourager la créativité - augmenter, booster Une pédagogie innovante - moderne</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - il a beaucoup de savoirs sur ce sujet Les travaux (universitaires) - j'ai fait énormément de travaux à mon université Les cours - je fais les cours de tennis La culture générale -</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les étudiants se préparent aux examens, font des travaux (parfois) et sèchent les cours</p> <p>Les professeurs préparent les cours, expliquent des sujets</p>	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - Donner des cours - faire Donner des tâches - résoudre Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs Réaliser une stratégie / un projet - implémenter Encourager la créativité - augmenter Une pédagogie innovante - une pédagogie innovante</p> <p>Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs acquérir les savoirs Les travaux (universitaires) faire des travaux Les cours - faire les cours La culture générale - il est nécessaire de développer la culture générale</p> <p>Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Dans Minerva, les cours sont en ligne. Les étudiants font leurs études en groupes (max 10 personnes). Chaque année, les étudiants déménagent pour autre pays. Le but de déménager les étudiants, c'est la formation de gens ouverts, globalisés, adoptifs. Les cours dans Minerva concernent sur les savoir-faire, pensé critique etc.</p>	<p>Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - l'ancien de Harvard Donner des cours - organiser des cours Donner des tâches- distribuer les tâches Obtenir des savoirs - acquérir des savoirs Réaliser une stratégie / un projet - implémenter une stratégie Encourager la créativité - impliquer Une pédagogie innovante - moderne</p> <p>Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - l'université permet d'acquérir des savoirs nécessaires Les travaux (universitaires) - j'ai fait beaucoup de travaux à l'université Les cours - j'ai fait les cours d'histoire La culture générale - chacun doit développer la culture générale</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les étudiants passent des examens, apprennent de nouvelles choses, vont à l'université, vont aux lectures</p> <p>Les professeurs préparent les cours, organisent les examens, vérifient les devoirs</p>
T2SG	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - Donner des cours - enseigner Donner des tâches - distribuer Obtenir des savoirs - apprendre Réaliser une stratégie / un projet - faire ? Encourager la créativité - améliorer Une pédagogie innovante - créative</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - Mon grand-père a beaucoup de savoirs sur tous les sujets Les travaux (universitaires) - l'université exige toujours beaucoup de travaux Les cours - les cours organisés par ce professeur sont très intéressants La culture générale -</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les profs organisent les cours et les lectures, donnent des devoirs et corrigent les examens. Les étudiants font des travaux, passent les examens, font des stages.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard - celui qui a fini Harvard Donner des cours - organiser des cours Donner des tâches - distribuer les tâches Obtenir des savoirs - apprendre Réaliser une stratégie / un projet - faire un projet, développer un projet Encourager la créativité - améliorer Une pédagogie innovante - moderne, créative, nouvelle</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs - l'université permet de développer ses savoirs Les travaux (universitaires) - les travaux universitaires aident aux étudiants d'améliorer les savoirs Les cours - à l'université, il y a des cours obligatoires et les cours de choix La culture générale - dans mon université il y avait une grande culture générale</p> <p>3. Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique</p> <p>Minerva est une université du futur où tous les étudiants dont leurs cours en ligne et dans des pays différents. Ils font des travaux de groupe et apprennent à travailler ensemble et développer ses savoirs en pratiquant.</p>	<p>1. Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras</p> <p>Un diplômé de Harvard Donner des cours Donner des tâches distribuer Obtenir des savoirs apprendre, maîtriser Réaliser une stratégie / un projet Encourager la créativité améliorer, booster Une pédagogie innovante créative</p> <p>2. Formulez des phrases avec les mots suivants :</p> <p>Les savoirs Beaucoup de diplômés n'utilisent pas les savoirs de leurs cours universitaires Les travaux (universitaires) Les travaux permettent aux étudiants de pratiquer de nouveaux savoirs Les cours on peut choisir des cours spécialisés pour ses concentrer sur des sujets de votre intérêt La culture générale En choisissant l'université, on doit considérer la culture générale de chaque établissement</p> <p>3. Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)</p> <p>Les professeurs organisent des cours et des examens, corrigent les devoirs; les étudiants font leurs devoirs, se préparent aux examens, travaillent en groupe et pratiquent leurs savoirs en stage.</p>

Annexe 4. Séries d'activités.

Texte 1. Tâches centrées sur la forme.

Vocabulaire

1

Reliez les mots et notez les collocations :

La formation	Entrer / arriver	Dans sa spécialité
Un emploi	Acquérir	À l'emploi
Le marché du travail	Être utile	Académiques Techniques
Des compétences	Trouver	Sur le long terme
	Adapter	Sur le moyen terme

Un emploi :

Le marché du travail :

Des compétences :

Être utile :

2

Choisissez le mot qui convient. Attention : dans certaines phrases, il y en a plusieurs

- A. La majorité des nouveaux emplois étant créés dans le secteur informel, il y a peu de débouchés pour **les jeunes diplômés / les cadres** qui cherchent des emplois correspondant à leur niveau de formation.
- B. **Un lauréat / un diplômé** d'université sur neuf en Afrique vit et travaille aujourd'hui en Occident.
- C. La Fondation offre des services et **une formation / une faculté / des compétences** que ne dispensent pas les institutions à vocation générale.
- D. Depuis sa création, plus de 90 % des diplômés de l'école - dont plus de la moitié sont des jeunes femmes - ont trouvé **un emploi / un métier** à plein temps.
- E. Le chef de l'entreprise a été impressionné par l'excellent **métier / travail / emploi** accompli par cette équipe, souvent dans des conditions difficiles et avec des moyens limités
- F. Malgré tous ses efforts, il n'a pas réussi à trouver **un emploi / un travail / un métier** dans sa spécialité.

2

- G. Les connaissances acquises à l'université lui a permis de **trouver / entrer / intégrer** sur le marché du travail
- H. Travailler dans une entreprise intégrée permet aux personnes handicapées d'améliorer leurs performances en vue de pouvoir **s'insérer / employer** sur le marché du travail.
- I. Par ailleurs, le volontariat permet aux jeunes **d'acquérir / recevoir / avoir** des compétences à la fois techniques et pratiques.
- J. Ces 10 dernières années ont d'abord été marquées par diverses avancées prometteuses, mais il lui a fallu ensuite **déchanter / décevoir**.

3

Complétez les phrases avec les mots suivants :

des compétences techniques - une formation - un emploi - apporter - acquérir - adapter - l'insertion

- A. Compte tenu des problèmes d'insertion, il est essentiel de/d' la formation à l'emploi.
- B. Quatre jeunes diplômés sur dix affirment que la formation universitaire peu sur le plan professionnel.
- C. Les cours spécialisés permettent aux étudiants de/d' des compétences professionnelles.
- D. D'après les DRH, acquérir ne suffit pas pour exercer le métier, car les jeunes diplômés manquent souvent de compétences générales.
- E. Le projet Five-O vise à aider les femmes des pays en développement à acquérir..... , notamment professionnelle.
- F. En raison du taux de chômage élevé chez les handicapés, professionnelle de ces personnes doit être au centre des mesures visant à améliorer leur situation.
- G. Avoir n'est pas la garantie d'un revenu suffisant.

Texte 2. Tâches centrées sur la forme.

Vocabulaire

1

Associez les mots ci-dessous. Ensuite, notez-les dans l'encadré ci-dessous

Acquérir	un projet		
Assigner	des savoirs	la créativité	des compétences
Assurer	une tâche	novatrice	la culture générale
Favoriser	les travaux de groupe	les modules interdisciplinaires	
Mettre en oeuvre	l'esprit critique	de la classe inversée	
Miser sur	un travail	un travail	
Une pédagogie	la communication	des cours	

Notez vos phrases :

2

Choisissez le mot qui convient. Attention : dans certaines phrases, il y en a plusieurs

- Les travaux **donnés / dûs / assignés** dans le cadre du cours comprendront le travail de groupe.
- Ce service examinera les moyens les plus appropriés pour **assurer / donner / assigner** des cours de langue aux adultes qui ne parlent pas l'anglais, afin de **favoriser / permettre / faire** leur intégration sociale et leur participation au marché du travail.
- Créée pour promouvoir l'éducation permanente et la reconversion des adultes, y compris des femmes, l'Université dite du troisième âge **permet / assure / offre** gratuitement des cours aux femmes de plus de 50 ans, en particulier aux retraitées.
- Selon la pédagogie de la classe inversée, les étudiants **reçoivent / obtiennent / acquièrent** les savoirs avant le cours.
- Les programmes de maîtrise visent à permettre d' **avoir / obtenir / acquérir** un savoir théorique, et un programme de troisième cycle est destiné à familiariser l'étudiant avec la recherche et le travail de création indépendant.
- Une augmentation importante des tâches **données / assignées / confiées** au secrétariat nécessiterait des ressources supplémentaires.

3

Complétez les phrases avec les mots suivants :

acquérir - favoriser - assurer - assigner - ancien

Ce professeur des cours de philosophie politique à Minerva, tout en appliquant la pédagogie de la classe inversée. Celle-ci permet aux étudiants de / d'..... des savoirs avant le cours et de s'y préparer de manière consciente. D'après le professeur, cette méthode la réflexion sur les problèmes étudiés. En outre, les travaux de groupe qui sont aux étudiants dans le cadre du cours la coopération et la communication, sans parler de la culture générale.

4

Retrouvez les mots cachés :

1

Article Discussion Lire Modifier Modifier le code Voir l'historique

..... est une approche **pédagogique** qui inverse la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison¹. Les rôles traditionnels d'apprentissage sont modifiés selon l'expression « les cours à la maison et les devoirs en classe »^{3,4}.

Autrement dit, les apprenants doivent impérativement étudier leurs cours chez eux, pour que les activités en classe deviennent plus concrètes pour eux. Durant les heures d'« apprentissages », ces derniers ne feront que des exercices d'applications et de découvertes. Ce n'est plus l'enseignant qui apporte des connaissances d'un nouveau chapitre, mais il aidera l'élève pour la compréhension des notions importantes et aura plus de temps pour suivre l'apprenant au cas par cas. L'enseignant jouera donc le rôle de guide dans les apprentissages de l'apprenant.

2

Article Discussion Lire Modifier Modifier le code Voir l'historique

Ne doit pas être confondu avec Didactique.

Cet article concernant l'éducation doit être recyclé (août 2007).
 Une réorganisation et une clarification du contenu paraissent nécessaires. [Améliorez-le](#), discutez des points à améliorer ou précisez les sections à recycler en utilisant [\(section à recycler\)](#).

.....) est l'art d'enseigner. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'**enseignement** requises pour transmettre un **savoir** (connaissances), un **savoir-faire** (compétences) et un **savoir-être** (attitudes).

Plus généralement, l'expression « faire preuve de » signifie l'aptitude à enseigner et à transmettre à un individu ou un groupe d'individus — de tous âges et de toutes conditions — un savoir ou une expérience par l'usage des méthodes les plus adaptées à l'audience concernée. La pédagogie implique l'ensemble des comportements de l'enseignant envers les élèves.



Classe scolaire. 67

3

Les projets
 Approche pédagogique active dont il est difficile de trouver une définition, le projet permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une tâche concrète et contribue à familiariser l'élève avec la complexité de la réalité. La démarche de projet représente une bonne solution pour rendre plus cohérents les apprentissages et augmenter leur portée en favorisant les transferts de compétences. Elle est particulièrement favorable au croisement des savoirs et à la mobilisation des compétences transversales en allant au-delà des disciplines. Le projet est en lien avec les programmes scolaires mais constitue une transformation du mode de travail pédagogique classique tout en tenant compte des contraintes scolaires existantes.

5

Complétez les phrases avec les mots suivants :

La classe inversée - favoriser - novateur / novatrice - mettre en oeuvre - miser sur - la culture générale - un ancien de Harvard

..... est une approche pédagogique développée dans les années 90 à Harvard par le professeur de physique Erik Maşur. Comme son nom l'indique, cette pédagogie inverse les rôles traditionnels d'apprentissage : « les cours à la maison et les devoirs en classe ».ne cherche pas à transformer les méthodes d'enseignement, au contraire. Il s'agit plutôt d'utiliser des stratégies plutôt conventionnelles (enseignement magistral, travail en équipe) dans un contexte différent. Pendant le temps de classe, l'étudiant est appelé à être actif dans ses apprentissages, en la réalisation d'activités, d'exercices ou d'expériences en laboratoire pour réinvestir le contenu vu dans les vidéos.

Si aujourd'hui est de plus en plus pratiquée par les enseignants, il y a 30 ans le concept était considéré comme

Des séminaires sont organisés dans le cadre de ce programme, mettant en oeuvre des méthodes pédagogiques auxquelles participent les éducateurs des écoles du secteur.

Pour mieux former les jeunes aux métiers du futur, Minerva un enseignement interdisciplinaire.

Minerva a réussi à un projet pédagogique novateur qui la créativité, la communication et l'esprit critique chez les apprenants.

Les universités visent surtout à développer les compétences techniques chez les étudiants, alors que Minerva la culture générale.

6

Créez des phrases portant sur l'université Minerva en utilisant les mots en gras :

acquérir - favoriser - assurer - assigner - pédagogie de la classe inversée - pédagogie novatrice - mettre en oeuvre - miser sur - la culture générale - un ancien de Harvard

2

Quelle serait la devise de l'université Minerva ? Créez-la avec votre binôme. Ensuite, échangez en grand groupe en expliquant votre idée

3

Formez deux groupes : un groupe des inspirés par le projet Minerva et l'autre, qui reste, au contraire, sceptique vis-à-vis de cette université. En groupes, faites la liste des principes, de méthodes et d'outils d'enseignement mis en place à Minerva et expliquez en quoi ceux-ci sont prometteurs ou inutiles. Trouvez ou imaginez des exemples pour appuyer vos arguments.

Principes/méthodes/outils d'enseignement à Minerva	Le résultat / les conséquences possibles

4

Vous avez bien compris les principes à la base du projet. Maintenant, en groupes, imaginez une université antipode de Minerva :



5

Une université comme Minerva, pourrait-elle être créée en Russie ? Sous quelles conditions ? Si (quand même) elle existait dans notre pays, comment serait-elle ? Parlez de son organisation en vous appuyant sur ce que vous avez appris sur Minerva. Echangez en grand groupe. Vous pouvez vous servir du tableau de l'activité précédente.

6

Félicitations ! Vous êtes diplômé.e de...l'université que vous piocherez dans le Choixpeau magique. Vous allez donner un discours de promotion tout en mettant en lumière tout ce que vous avez pu acquérir grâce à votre université.



Annexe 5. Les tests.

A. Tests d'après le Texte 1 :

Nom/prénom/pseudo:

1

Écrivez un synonyme pour les mots/expressions suivant.e.s :

Une personne qui a terminé ses études universitaires -

Université, f -

Études, éducation, f -

Travail, m -

Recruteur / recruteuse -

Trouver un travail après les études -

Être déçu.e -

Profiter à qqn -

2

Créez une ou plusieurs phrases avec les mots suivants :

Des compétences

Le marché du travail

Un emploi

La formation

3

Pré-test : Répondez à la question : les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?

Post-test immédiat : Résumez en quelques phrases l'article que vous avez lu en classe, de manière à expliquer le problème traité (pas sûre de la formulation)

Post-test différé : Répondez à la question : les connaissances/compétences acquises à l'université, aident-elles à performer au travail ?

B. Tests d'après le Texte 2 :

Nom/prénom/pseudo:

1

Reformulez les phrases en remplaçant les mots en gras

Un diplômé de Harvard

Donner des cours

Donner des tâches

Obtenir des savoirs

Réaliser une stratégie / un projet

Encourager la créativité

Une pédagogie **innovante**

2

Formulez des phrases avec les mots suivants :

Les savoirs

Les travaux (universitaires)

Les cours

La culture générale

3

Pré-test : Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)

Post-test immédiat : Parlez de l'université Minerva, de l'organisation des cours au sein de cet établissement et de sa stratégie pédagogique

Post-test différé : Quels sont les rôles des professeurs et des étudiants au sein de l'université ? Décrivez-les (par ex., les étudiants font leurs devoirs etc.)

Sigles et abréviations

CECRL - Cadre européen commun de référence pour les langues

FLE - Français langue étrangère

FonF - Focus on form

FonM - Focus on meaning

L2 - Langue seconde

L3 - Troisième langue

LE - Langue étrangère

LM - Langue maternelle

LS - Langue seconde

OIF - Organisation internationale de la Francophonie

RAL - Recherche en acquisition des langues

Liste des tableaux

Tableau I. Hypothèses de Richards sur la connaissance lexicale (d'après Jiménez 2002 : 153), p.20

Tableau II. What is involved in knowing a word? " (Nation 2001 : 347)

Tableau III. Composantes de la connaissance lexicale, d'après Laufer, 1994 : 2, p.22

Tableau IV. Dimensions de la compétence lexicale, extrait de Caro et Rosado (2017 : 208), p.25

Tableau V. Définitions de la profondeur de la connaissance lexicale (d'après Caro et Rosado, 2017 : 209), p.26

Tableau VI . Task-induced involvement load (extrait de Laufer et Hulstijn, 2001: 18), p.43

Tableau VII. Task effect on incidental vocabulary learning. Previous research re-visited (extrait de Laufer et Hulstijn), p.44

Tableau VIII, la répartition des participant.e.s selon les groupes «forme» et «sens», p.51

Tableau IX. Aperçu des démarches pour recueillir les données, p.52

Tableau X Analyse des occurrences, texte 1, p.54

Tableau XI. Vocabulaire cible, texte 1., p.55

Tableau XII. Analyse des occurrences, texte 2, p.56

Tableau XIII. Vocabulaire cible, texte 2., p.5

Tableau XIV. Charge d'implication potentielle des activités d'après l'article du journal Le Monde, p.64

Tableau XV. Charge d'implication des tâches d'après le texte 2, p.71

Tableau XVI. Corrélation entre les tâches du test et les dimensions de la compétence lexicale observées, p.74

Tableau XVII. Résultats du groupe «formes» à la tâche 1, p.76

Tableau XVIII. Résultats du groupe «sens» à la tâche 1, P.77

Tableau XIX. Utilisation des collocations cibles dans les tâches de production écrite, p.78

Tableau XX. Utilisation du vocabulaire cible dans les tâches de production libre, p.79

Liste des figures

- Figure 1. Différence entre le vocabulaire et le lexique tiré de van Vlack (2013), p.12
- Figure 2. Répartition des notions clés selon les dimensions linguistique et discursive, p.15
- Figure 3. Degrés de connaissance d'un mot d'après Henriksen (1999 : 303), p.24
- Figure 4. Un modèle multi-états d'acquisition lexicale tiré de Meara (1996b), p.24
- Figure 5. Un modèle alternatif à la largeur et à la profondeur lexicales de Meara et Wolter (2004 : 89), p.27
- Figure 6. «Options in language teaching» (d'après Long, 1998 : 36), p.39
- Figure 7. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 1, p.60
- Figure 8. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 2 (extrait), p.61
- Figure 9. Activités centrées sur la forme, texte 1, activité 3 (extrait), p.61
- Figure 10. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 1 (extrait), p.66
- Figure 11. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 2 (extrait), p.67
- Figure 12. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 3 (extrait), p.67
- Figure 13. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 5 (extrait), p.67
- Figure 14. Activités centrées sur la forme, texte 2, activité 4 (extrait), p.68
- Figure 15. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 1, p.69
- Figure 16. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 3, p.70
- Figure 17. Activités centrées sur le sens, texte 2, activité 3, p.70

Table des matières

Introduction	4
Partie 1. L'analyse du cadre théorique	9
1.1 Survol des notions relatives au vocabulaire et au lexique	9
1.1.1 Du mot à l'unité lexicale	9
1.1.2 Vocabulaire et lexique	12
1.2 Que veut dire connaître un mot ? Connaissance lexicale et son évaluation	18
1.2.1 Qu'évalue-t-on ? Le débat autour de la dichotomie compétence/performance	18
1.2.2 Problèmes de définition de la compétence lexicale	20
1.2.3 Vers l'évaluation de la compétence lexicale (analyse des critères établis par CECRL)	30
1.3 Comment enseigne-t-on ? Enseignement et acquisition des unités lexicales	33
1.3.1 Les théories cognitives de l'acquisition des compétences	34
1.3.2 Apports des recherches en acquisition des langues secondes	36
1.3.3 Concept de la charge d'implication de Laufer et Hulstijn	43
Partie 2. L'étude empirique	49
2.1 Méthodologie	49
2.1.1 Contexte et objectifs de la recherche	49
2.1.2 Questions de recherche et hypothèses	51
2.1.3 Participants	52
2.1.4 Description des dispositifs	55
2.1.4.1 Choix des textes à traiter en classe et du vocabulaire cible	55
2.1.4.2 Conception des tâches de travail sur le vocabulaire cible	60
2.1.4.3 Conception des tests	74
2.2 Présentation des résultats et analyse	78
2.3 Discussion	81
Conclusion	85
Bibliographie	88
Annexes	98
Annexe 1. Déclaration sur l'honneur plagiat CA du 9 juillet 2010.	98

Annexe 2. Attestation d'emploi.	99
Annexe 3. Productions des apprenant.e.s.	100
Annexe 4. Séries d'activités.	114
Annexe 5. Les tests.	122
Sigles et abréviations	124
Liste des tableaux	125
Liste des figures	126
Table des matières	127

MOTS-CLÉS : français langue étrangère, acquisition des langues secondes, didactique du vocabulaire, compétence lexicale, charge d'implication (involvement load)

RÉSUMÉ

Le présent travail porte sur le développement de la compétence lexicale chez les apprenants russophones suivant leur apprentissage du FLE en contexte hétéroglotte. Compte tenu de l'exposition réduite de nos apprenant.e.s à la langue et des occasions rares de la pratiquer en dehors de l'école, nous avons été amenée à nous pencher sur les moyens permettant de rendre le travail sur le vocabulaire en classe de langue plus efficace. Selon le concept de la charge d'implication (involvement load), il est possible de moduler l'efficacité de la tâche en manipulant ses trois composantes : besoin (need), recherche (search) et évaluation (evaluation). Cette étude vise à comparer l'impact de deux types tâches de production de vocabulaire effectuées par les apprenant.e.s du FLE des niveaux intermédiaires à l'étape de systématisation de la langue, à savoir, tâches centrées sur la forme et tâches centrées sur le sens, compte tenu de leur charge d'implication. L'analyse des productions des apprenant.e.s au post-tests immédiat et différé a montré que les tâches centrées sur la forme s'avèrent plus efficaces sur le court terme, alors que les tâches centrées sur le sens favorisent la rétention du vocabulaire sur le long terme. Ces résultats sont expliqués et discutés.

KEYWORDS: French as a foreign language, second language acquisition, vocabulary teaching, lexical competence, involvement load

ABSTRACT

This work focuses on the development of lexical competence of Russian-speaking French language learners studying in Russia. Given the reduced exposure of these learners to the language and the rare opportunities to practice it outside outside the educational context, we have been led to look at ways to make vocabulary work in the classroom more effective. According to the concept of the involvement load, it is possible to modulate the effectiveness of the task by manipulating its three components: need, search and evaluation. This study aims to compare the impact of two types of vocabulary production tasks performed by FFL intermediate level students, namely, form-focused tasks and meaning-focused tasks, given their involvement load. The analysis of the learners' productions in the immediate and delayed post-tests showed that the form-based tasks prove to be more effective in the short term, while the meaning-based tasks promote the retention of vocabulary on the long term. These results are explained and discussed.

