

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Le fait français au Québec	2
1.3 Portrait des étudiants fréquentant un collège anglophone	4
1.4 Comprendre la lecture.....	6
1.4.2 Lecture et langue seconde.....	9
1.4.3 Vocabulaire et lecture	13
1.5 Morphologie.....	18
1.5.3 Rôle du traitement morphologique	18
1.6 Synthèse	20
1.7 Question générale.....	21
2. CADRE THÉORIQUE	22
2.1 Introduction.....	22
2.2 Définition de la morphologie	22
2.2.1 Traitement morphologique.....	23
2.2.2 Développement des connaissances morphologiques	25
2.3 Vocabulaire en langue seconde.....	29
2.3.1 Vocabulaire et morphologie en langue seconde	32
2.4 Morphologie et compréhension écrite	39
2.4.1 Morphologie et modèles de lecture.....	39
2.4.2 Traitement morphologique dans l'accès lexical	41
2.5 Études sur le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension en lecture.....	45
2.5.1 Vocabulaire et langue seconde.....	45
2.5.2 Études sur la morphologie, le vocabulaire et la lecture	49
2.6 Synthèse	59
2.7 Objectifs spécifiques de recherche.....	65
3. MÉTHODOLOGIE.....	67

3.1	Introduction.....	67
3.2	Participants.....	67
3.3	Outils.....	68
3.3.1	Épreuves morphologiques.....	68
3.3.2	Épreuve de vocabulaire.....	73
3.3.3	Épreuve de compréhension en lecture	74
3.3.4	Déroulement de la passation des épreuves morphologiques, de vocabulaire et de compréhension écrite	76
3.4	Analyse	76
3.5	Conclusion et limite de l'étude	78
4.	RÉSULTATS	79
4.1	Introduction.....	79
4.1.1	Résultats aux épreuves de morphologie.....	79
4.1.2	Résultats à l'épreuve de vocabulaire.....	82
4.1.3	Résultats à l'épreuve de compréhension écrite.....	86
4.1.4	Conclusion de la première partie	89
4.2	Relations entre le traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrite	90
4.2.1	Corrélations entre les variables.....	90
4.3	Conclusion et synthèse des résultats	93
5.	DISCUSSION	95
5.1	Introduction.....	95
5.2.	Résultats aux épreuves.....	96
5.2.1	Résultats aux épreuves graphomorphologiques.....	96
5.2.2	Résultats à l'épreuve de vocabulaire.....	100
5.2.3	Résultats à l'épreuve de compréhension écrite.....	101
5.3	Relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite	102
5.3.1	Relations entre les composantes du traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite – ensemble des participants.....	103

5.3.2 Relations entre les composantes du traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite en fonction du niveau de maîtrise du FL2	106
5.4 Synthèse et conclusion	109
BIBLIOGRAPHIE	112
6. ANNEXE	x
Annexe 1 – Formulaire de consentement	xi
Annexe 2 – Information sur les participants	xv
Annexe 3 – Épreuve de vocabulaire	xvi
Annexe 4 – Épreuve de compréhension écrite	xxii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Aspects liés à la connaissance d'un mot (adaptation en français de Nation, 2001, p. 27)	30
Tableau 2.2 : Corrélations entre épreuves de morphologie, de vocabulaire et de compréhension écrite (Carlisle, 2000)	50
Tableau 2.3 : Épreuve de dérivation (Jeon, 2011)	55
Tableau 2.4 : Épreuve de choix de suffixe (Jeon, 2011).....	56
Tableau 2.5 : Corrélations entre les épreuves (Jeon, 2011)	56
Tableau 3.1 : Items de l'épreuve de jugement de relation	70
Tableau 3.2 : Items de l'épreuve de plausibilité	71
Tableau 3.3 : Items de l'épreuve de décomposition	73
Tableau 4.1 : Statistiques descriptives – Niveau 1	80
Tableau 4.2 : Statistiques descriptives – Niveau 2	80
Tableau 4.3 : ANOVA - épreuves de morphologie et niveaux	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 4.4 : Différences entre les épreuves graphomorphologiques (groupes confondus)	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 4.5 : Résultats à l'épreuve de vocabulaire – niveau 1	82
Tableau 4.6 : Résultats à l'épreuve de vocabulaire – niveau 2.....	82
Tableau 4.7 : Interaction en fonction du niveau et de la fréquence des mots	84
Tableau 4.8 : Comparaisons entre les fréquences de mot selon les niveaux	85
Tableau 4.9 : Comparaison entre les moyennes des niveaux en fonction des tranches de fréquence.....	86
Tableau 4.10 : Résultats à l'épreuve de compréhension écrite en fonction du niveau	87
Tableau 4.11 : Comparaison entre les scores à l'épreuve de compréhension écrite en fonction des niveaux	88
Tableau 4.12 : Corrélations entre l'ensemble des variables – tout niveau confondu	90
Tableau 4.13 : Corrélations entre l'ensemble des variables – niveau 1	92
Tableau 4.14 : Corrélations entre l'ensemble des variables – niveau 2.....	92

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 : Traitement morphologique (Berthiaume et Daigle, 2012)	24
Figure 2.3 : Stade formel (Jiang, 2000)	36
Figure 2.4 : Stade de médiation de lemme (Jiang, 2000).....	37
Figure 2.5 : Stade d'intégration (Jiang, 2000)	37
Figure 2.6 : Modèle d'accès à double voie (traduction de Coltheart, 2006).....	42
Figure 2.7 : Relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite	61
Figure 3.1 : Exemple de question du test de compréhension écrite.....	75
Figure 4.1 : Résultats aux épreuves graphomorphologiques en fonction du niveau	80
Figure 4.2 : Résultats à l'épreuve de vocabulaire en fonction du niveau	83
Figure 4.3 : Résultats à l'épreuve de compréhension écrite en fonction du niveau.....	88
Figure 5.1 : Relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite	104

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ANOVA : Analyse de la variance

FL2 : Français langue seconde

L1 : Langue première

L2 : Langue seconde

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles

REMERCIEMENTS

Le présent mémoire est le fruit de plus de deux ans de travail, mais il n'aurait jamais vu le jour sans la contribution de plusieurs personnes que je tiens à souligner.

Premièrement, je tiens à remercier énormément ma directrice de recherche, Rachel Berthiaume, qui, malgré un horaire plus que surchargé, a su m'accorder son temps pour me guider, m'encourager et me soutenir tout au long de mon parcours. Merci d'avoir été là pendant tous les hauts et les bas de mon projet.

Je tiens également à remercier Daniel Daigle, mon codirecteur de recherche, dont la porte m'était toujours ouverte et qui m'a très bien encadré et orienté. Merci pour ses nombreux commentaires et suggestions, toujours pertinents et très appréciés, qui ont sans aucun doute grandement enrichi ce mémoire.

Mes remerciements vont également à Ahlem Ammar, dont la rigueur et l'expérience m'ont beaucoup aidé à orienter et à définir ma démarche de recherche. Merci aussi à Dominic Anctil pour ses conseils concernant le vocabulaire, qui m'ont été d'une aide précieuse.

Je veux aussi remercier Philippe Gagné, coordonnateur au département de français du cégep Vanier, de son accueil et de son intérêt envers mon projet de recherche. Merci également à Huynh Truong, à Rachel Jobin et à Avery Rueb de m'avoir si gentiment ouvert leur porte de classes.

Merci aussi à tous mes collègues et amies au département, Amélie, Marie-Ève, Marie, Joëlle, Noémia, Agnès et Anne, d'avoir pu partager avec vous l'expérience des études supérieures. Merci de votre soutien et de vos encouragements.

Enfin, un merci à ma famille de m'avoir soutenu tout au long du processus. Je savoure avec vous la fin de ce très long projet.

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse aux facteurs qui sous-tendent la compréhension en lecture auprès d'apprenants du français langue seconde de niveau collégial. Plus particulièrement, elle vise à étayer les relations qui unissent la compréhension en lecture, le vocabulaire et le traitement graphomorphologique chez des apprenants d'une langue seconde. À cette fin, nous avons cherché à mieux comprendre les compétences d'apprenants du français langue seconde (FL2) concernant ces trois facteurs de façon à analyser les liens qui les unissent.

Dans le chapitre portant sur la problématique, nous présentons le contexte linguistique particulier au Québec et nous décrivons la population d'étudiants fréquentant le milieu scolaire collégial anglophone au Québec, notamment les étudiants non francophones qui suivent des cours de français langue seconde. Au niveau collégial, un accent important est placé sur la compréhension de textes écrits, mais un nombre élevé d'étudiants non francophones présentent des difficultés de compréhension écrite. Par la suite, nous expliquons les processus impliqués dans la compréhension écrite. Pour ce faire, nous passons en revue quelques-uns des principaux modèles de compréhension en lecture. De plus, étant donné que nous nous intéressons à des étudiants en contexte d'apprentissage d'une langue seconde, il sera question de la distinction entre la compréhension en lecture dans une langue première et dans une langue seconde. En outre, comme le vocabulaire est un élément au cœur de la compréhension en lecture, nous insistons notamment sur certaines hypothèses qui tentent de proposer une explication quant à la nature des liens entre ces deux variables. Nous concluons ce premier chapitre en introduisant la morphologie et en cherchant à expliquer en quoi elle peut être liée à la connaissance du vocabulaire et à la compréhension en lecture.

Dans le deuxième chapitre, nous expliquons tout d'abord comment se développent les connaissances morphologiques en langue première, dès le début de l'enfance. Nous tentons ensuite de situer la place du traitement morphologique dans les modèles de

lecture. De plus, nous précisons comment le traitement morphologique a été conceptualisé en langue seconde, notamment sous l'angle du vocabulaire. Dans la dernière partie du cadre théorique, nous présentons les principales études qui se sont intéressées aux variables au cœur de notre recherche, soit le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension en lecture.

Dans le troisième chapitre, qui porte sur la méthodologie, nous présentons les participants et le contexte de notre étude. Nous décrivons par la suite l'ensemble des épreuves que nous utilisons, soit trois épreuves de morphologie, une épreuve de vocabulaire et une épreuve de compréhension écrite. De plus, nous expliquons en détail le déroulement de la passation des différentes épreuves. Enfin, nous présentons les analyses que nous comptons faire afin de traiter l'ensemble des données que nous avons recueillies.

Au quatrième chapitre, nous présentons les résultats aux tests que nous avons fait passer aux participants. Nous présentons l'ensemble des analyses statistiques effectuées pour nous permettre de répondre à nos questions de recherche.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous discutons des résultats à la lumière des études empiriques et des contenus théoriques présentés dans le cadre théorique. Nous discutons aussi des résultats dans la perspective des propos que constitue la problématique de cette étude. Nous regardons les implications de ces résultats sur le plan pratique et nous proposons quelques pistes pour des recherches futures.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

La lecture est reconnue comme un gage de réussite scolaire (Koda et Zehler, 2008). Un des défis de certains milieux scolaires, comme ceux du Québec, est d'intégrer des élèves qui n'ont pas la langue du milieu d'accueil comme langue première. Ce phénomène n'est pas spécifique au Québec. Compte tenu de l'accroissement mondial du mouvement des populations et de l'immigration de personnes dans des sociétés de langues différentes, et considérant le rôle de la lecture dans les apprentissages scolaires, la lecture dans une langue seconde est un phénomène qui en préoccupe plusieurs (Koda et Zehler, 2008). Si la finalité de la lecture est de réussir à comprendre les informations d'un texte écrit, cette activité cognitive complexe fait intervenir de nombreux processus, dont l'interaction collaborative permet, au final, la compréhension écrite (Koda, 2005). Parmi ces processus, les chercheurs ont depuis longtemps exploré et étayé l'importance de la maîtrise d'un large vocabulaire (Anderson et Freebody, 1981; Grabe, 2009; Koda, 2005). En effet, selon certains chercheurs, pour bien comprendre un texte, le lecteur devrait, au départ, connaître la grande majorité des mots du texte (Schmitt, Jiang et Grabe, 2011). Pour reconnaître les mots du texte, le lecteur tirerait profit de plusieurs procédures cognitives dont certaines sont marquées par sa capacité à analyser la structure morphologique des mots écrits (Carlisle, 2000). Ainsi, au cours des dernières décennies, bon nombre de chercheurs ont commencé à s'intéresser au rôle que joue le traitement morphologique dans la compréhension en lecture (Carlisle, 2000; Carlisle & Fleming, 2003; Deacon et Kirby, 2004; Kieffer & Lesaux, 2008, 2012; Nagy et al., 2006). Parmi ces études, certaines ont entre autres montré que le traitement morphologique a un effet facilitateur à l'égard de l'acquisition du vocabulaire, de la reconnaissance des mots écrits et de la compréhension en lecture (Carlise, 2000; Nagy et al., 2006).

En contexte de langue seconde (L2), la lecture relèverait des mêmes composantes que celles impliquées dans la langue première (L1) (Cummins, 1979). Cependant, elle fait intervenir plus d'un système linguistique (Koda, 2005) et pose donc des défis

supplémentaires aux lecteurs. Les problèmes de lecture en langue seconde peuvent notamment être attribués à un vocabulaire limité (August et Shanahan, 2006). En effet, la connaissance du vocabulaire est étroitement associée à la compréhension en lecture, en L1 bien sûr (Stanovich, 1980), mais aussi en L2 (Schmitt, Jiang et Grabe, 2011). Comme en L1, des études ont établi que le traitement morphologique contribue à la maîtrise du vocabulaire et à la compréhension en lecture en L2 (Jeon, 2011; Zhang et Koda, 2012).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude. Elle a entre autres pour objectif de mieux comprendre les relations qu'entretiennent la compréhension en lecture, le vocabulaire et le traitement graphomorphologique en langue seconde auprès de jeunes adultes de niveau collégial apprenant le français langue seconde. Pour mieux comprendre la situation vécue par ces jeunes dont le français n'est pas la langue première et saisir les enjeux rattachés à l'apprentissage du français langue seconde au Québec, les sections qui suivent abordent le fait français au Québec et décrivent la population visée par la présente étude.

1.2 Le fait français au Québec

Dans un monde aux frontières de moins en moins fermées, la maîtrise d'une langue seconde, voire d'une langue tierce, constitue un avantage indéniable, tant sur le plan cognitif et culturel qu'économique. Au Canada, par exemple, les personnes bilingues affichent un taux d'emploi plus élevé que leurs compatriotes unilingues et gagnent en moyenne un salaire 10 % plus élevé (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

Au Québec, le contexte d'acquisition d'une langue seconde est un peu plus complexe. Bien que majoritaire au Québec, la langue française a toutefois un statut minoritaire au sein du Canada et encore plus au sein de l'Amérique du Nord. Pour solidifier les assises de la langue française, le gouvernement du Québec a adopté la Charte de la langue française (la loi 101) qui vise à « faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des

communications, du commerce et des affaires¹ ». Dans ce contexte, la maîtrise du français au Québec constitue non seulement un avantage économique, mais également la pierre angulaire des politiques d'intégration sociale, professionnelle et culturelle de la province. Comme près de 20 % des habitants du Québec ont une langue maternelle autre que le français, cet objectif concerne une bonne partie de la population (Statistique Canada, 2006).

En effet, le Québec compte une minorité anglophone de 8,2 % (Statistique Canada, 2006) qui dispose de ses propres institutions, dont un réseau d'éducation en anglais qui va des études de niveau primaire aux études de niveau universitaire. D'autre part, vu le faible taux de natalité du Québec, la province mise sur l'immigration pour assurer la pérennité de sa population. Par conséquent, en plus de la minorité anglophone, 12,3 % des résidents du Québec ont une langue maternelle autre que le français (Statistique Canada, 2006). La province a donc mis en place de nombreuses initiatives pour faciliter l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants non francophones. Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) du Québec offre d'ailleurs toute une gamme de formations en français aux nouveaux arrivants non francophones adultes. Pour ce qui est des plus jeunes, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis sur pied un réseau de classes d'accueil qui permet aux élèves nouvellement arrivés d'acquérir une maîtrise du français et des connaissances sur la société québécoise avant d'intégrer le programme de formation régulière. Toujours en vertu de la Charte de la langue française, les élèves non francophones établis au Québec sont tenus de faire leurs études primaires et secondaires en français, à l'exception de ceux dont les parents ont fait la majeure partie de leur éducation primaire et secondaire en anglais au Canada. Cette obligation est cependant levée en ce qui concerne les études postsecondaires, et ces élèves peuvent donc choisir de fréquenter un établissement collégial et une université anglophone dès la fin du secondaire. Parmi les étudiants qui poursuivent des études collégiales, les étudiants anglophones choisissent pour la plupart de faire leurs études collégiales en anglais (94,4 %), tout comme 35,8 % des étudiants allophones et 5,2 % des élèves francophones

¹ Charte de la langue française,
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html

(Conseil supérieur de la langue française, 2011). Pour ces étudiants, hormis peut-être les étudiants francophones et allophones ayant fait la majeure partie de leur scolarité en français, la maîtrise fonctionnelle du français n'est toutefois pas encore acquise (Gagné, 2012) et, compte tenu des impératifs linguistiques susmentionnés, il convient maintenant d'examiner plus particulièrement la situation linguistique des élèves fréquentant un établissement collégial anglophone (ou cégep – collège d'enseignement général et professionnel).

1.3 Portrait des étudiants fréquentant un collège anglophone

Au Québec, le niveau collégial constitue le pont entre les études secondaires et les études universitaires. Les étudiants qui s'y inscrivent ont normalement fait des études primaires (de la 1^{re} à la 6^e année) ainsi que des études secondaires (de la 1^{re} à la 5^e secondaire). Ces étudiants sont âgés en moyenne entre 17 et 20 ans. Les cégeps offrent des programmes de formation préuniversitaire de deux ans, qui mènent aux études universitaires, et des programmes de formation technique de trois ans, qui permettent d'accéder directement au marché du travail. Peu importe le programme d'étude choisi, les étudiants du niveau collégial doivent suivre des cours de formation générale. Par exemple, pour obtenir leur diplôme d'études collégiales, les étudiants fréquentant un collège anglophone doivent réussir quatre cours d'anglais, trois cours de sciences humaines, trois cours d'éducation physique et deux cours de français. Il s'agit donc, au Québec, du dernier niveau d'études où la réussite de cours de français est obligatoire pour l'obtention d'un diplôme.

En ce qui concerne les cours de français, les cégeps anglophones offrent des cours de quatre niveaux, en fonction des compétences initiales des étudiants. Les cours de niveaux 1 et 2 s'adressent aux étudiants non francophones, tandis que les cours de niveaux 3 et 4 visent surtout les étudiants francophones ou ceux qui possèdent une très bonne maîtrise du français. Pour ce qui est des cours destinés aux non-francophones, mentionnons que le cours de niveau 1 vise les étudiants qui ont réussi les cours de français L2 du secondaire, mais qui ont toujours d'importantes difficultés en français. À la fin du cours, ceux-ci

doivent être en mesure de comprendre un texte écrit d'environ 500 mots et de rédiger un texte de 250 mots. Le cours de niveau 2, quant à lui, s'adresse aux « étudiants dont le niveau de compétence en français est moyen et qui éprouvent encore des difficultés dans deux ou trois des quatre habiletés [écouter, parler, lire, écrire] » (Cégep Vanier, para. 1). Ceux-ci auront à comprendre un texte écrit de 700 à 1000 mots et à rédiger une production écrite d'environ 350 mots. Par ailleurs, les étudiants non francophones dont le niveau de français n'est pas jugé suffisant doivent également suivre un cours de mise à niveau non crédité avant de pouvoir accéder au premier niveau de formation créditée. Par exemple, les étudiants qui ont terminé leur cinquième secondaire au Québec et qui ont obtenu une note inférieure à 65 % à leur cours de français langue seconde doivent suivre un cours de mise à niveau non crédité de 60 heures avant de pouvoir suivre le premier cours crédité de français langue seconde de niveau collégial. Il semble donc que, pour ces élèves, la maîtrise du français pose d'importants problèmes.

Aux termes de leurs études collégiales, la maîtrise fonctionnelle du français est encore loin d'être chose acquise pour de nombreux étudiants, et si l'on veut contribuer à la réalisation des objectifs linguistiques enchâssés dans la Charte de la langue française, il convient de s'interroger sur les mesures qui permettraient de les atteindre. Dans un article paru dans *Le Devoir*, Philippe Gagné, chercheur et enseignant de français langue seconde au cégep Vanier, a d'ailleurs soulevé les difficultés suivantes chez les étudiants de collèges anglophones :

Plus de la moitié des étudiants qui obtiennent leur diplôme d'un des cégeps anglophones de Montréal n'ont pas le niveau nécessaire en français dans un contexte de travail, tant à l'oral qu'à l'écrit. La rédaction d'un courriel de 250 mots sera jugée incompréhensible. La lecture d'un rapport technique de 10 pages sera au mieux approximative et ne pourra mener à la rédaction d'un résumé digne de ce nom. (Gagné, 2012, para. 3)

Si les étudiants sont généralement en mesure de s'exprimer à l'oral, il en va autrement pour ce qui est de la lecture et de l'écriture, et ce sont justement ces dernières compétences qui permettent une véritable participation active à la vie professionnelle et sociale de la société. En effet, la lecture constitue une porte d'entrée vers l'acquisition de

connaissances et facilite l'intégration à un marché du travail de plus en plus multilingue et de plus en plus axé sur les savoirs (Koda et Zehler, 2008). Si l'on veut que les jeunes Québécois non francophones réussissent réellement à « participer à la vie culturelle et professionnelle au Québec » (Collège Dawson, para. 1), il faut donc qu'ils puissent développer une compétence en lecture en français leur permettant d'accéder à une compréhension linguistique et culturelle des textes auxquels ils feront face. Pour mieux saisir ce que ce constat implique, il faut tout d'abord définir ce que l'on entend par compréhension en lecture, ce à quoi est consacré le prochain paragraphe

1.4 Comprendre la lecture

La compréhension en lecture est une activité cognitive très complexe qui a fait l'objet de nombreux modèles au fil des années. Certains de ces modèles tentent de brosser un portrait général de la lecture (voir, entre autres, la vision simple de la lecture (Gough et Tunmer, 1986)), tandis que d'autres visent à comprendre davantage des mécanismes plus précis (notamment les modèles de reconnaissance de mots, qui seront présentés au chapitre 2). De façon générale, comprendre un texte repose sur l'intégration progressive et interactive de différents processus (Koda, 2005, 2007). Très synthétiquement, lire implique la prise en compte des marques graphiques (les lettres), la reconnaissance des mots écrits, la construction du sens et le contrôle de la compréhension qui permet d'interpréter le texte. Nous abordons plus en détail ces différents processus dans la section qui suit, dont le but est de décrire les modèles de compréhension en lecture les plus influents.

1.4.1 Modèles de lecture en L1

Comme Koda l'a exposé, la lecture fait intervenir simultanément de nombreuses composantes que certains auteurs ont choisi de diviser en processus de haut niveau et de bas niveau (Grabe et Stoller, 2011). Les processus de bas niveau comprennent l'accès lexical, soit la reconnaissance d'un mot et l'accès à son sens, le traitement syntaxique, soit le fait d'extraire les informations grammaticales de groupes de mots, et la formation

de propositions sémantique, soit le fait de combiner les informations lexicales et syntaxiques en unités de sens plus larges. Les processus de haut niveau, quant à eux, concernent la construction de modèles textuels de compréhension, c'est-à-dire l'intégration de l'ensemble des informations tirées d'un texte qui mènent à sa compréhension, à son interprétation, à l'activation de connaissances antérieures, à des inférences et au contrôle de la compréhension.

Depuis les quarante dernières années, trois types de modèles métaphoriques ont été utilisés pour expliquer le cheminement de ces opérations, soit les modèles ascendants (« Bottom-up »), les modèles descendants (« Top-Down ») et les modèles interactifs (Grabe et Stoller, 2011).

Tout d'abord, les modèles ascendants (Gough, 1972) supposent que la compréhension en lecture se construit linéairement, c'est-à-dire que le lecteur reconnaît premièrement des signes graphiques qui forment les lettres et traite ensuite les syllabes, les mots et les phrases. La compréhension arriverait en aval de ce processus et le lecteur ferait très peu appel à ses capacités d'inférence pour l'aider à construire le sens de ce qu'il lit (Grabe, 2009).

À l'opposé de cette vision, on retrouve les modèles descendants qui postulent le contraire (Goodman, 1967). Pour Goodman, la lecture s'apparenterait à un « jeu de devinettes psycholinguistiques » : le lecteur s'appuierait principalement sur les anticipations qu'il a à l'égard d'un texte et sur le contexte pour orienter sa compréhension et il ne prélèverait que certains « indices » pour confirmer ses hypothèses ou en formuler de nouvelles, le cas échéant (Grabe, 2009). En conséquence, selon ce courant, les processus de bas niveau (reconnaissance de mots, connaissances grammaticales, traitement syntaxique, etc.) seraient très peu sollicités.

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs ont rejeté les modèles purement ascendants ou descendants et sont d'avis qu'il faut non pas mettre ces deux processus en opposition, mais plutôt reconnaître leur complémentarité (Grabe, 2009). Par exemple, Stanovich

(Stanovich, 1980) a proposé un modèle interactif qui fait intervenir les deux voies simultanément, c'est-à-dire de bas en haut et de haut en bas, sans aucun égard à un quelconque ordre hiérarchique. Selon lui, si un lecteur éprouve des problèmes liés à la reconnaissance d'un mot, il s'appuiera alors davantage sur le contexte afin de soutenir sa compréhension du texte (par exemple, choisir la bonne acception du mot « manuel »). Par ailleurs, certains modèles interactifs, comme la théorie de l'efficacité verbale de Perfetti (1985), supposent que, chez les bons lecteurs, les processus de bas niveau sont automatisés, ce qui laisserait à ces lecteurs une plus grande capacité cognitive pour traiter les processus de haut niveau.

Parmi les modèles de compréhension en lecture, le modèle de la vision simple de la lecture (Gough et Tunmer, 1986; Juel, Griffith et Gough, 1986) est l'un des plus influents et des plus couramment cités (Høien-Tengesdal et Høien, 2012). Selon ce modèle, la compréhension en lecture (L) correspondrait au produit des capacités de compréhension (C) et de reconnaissance des mots (R) : $L = C \times R$. Dans cette équation, par « compréhension », il faut entendre une « compréhension linguistique », soit toutes les opérations impliquées dans la compréhension du langage à l'oral. Des analyses de données montrent que le produit des scores obtenus à des tests de reconnaissance de mots et de compréhension orale est fortement lié aux résultats de tests de compréhension en lecture (Grabe, 2009). Par conséquent, la compréhension à l'oral et à l'écrit relèverait d'une même compétence. En revanche, la reconnaissance des mots est perçue comme un domaine spécifique à l'écrit. Dans le cadre du processus de reconnaissance de mots, le lecteur active des liens entre la forme graphique et phonologique d'un mot, mobilise les ressources syntaxiques et sémantiques adéquates, identifie les affixes morphologiques dans des mots complexes et accède à son lexique mental, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances lexicales qu'il possède (Grabe, 2009). Une fois que le lecteur arrive à maîtriser les processus de reconnaissance de mots, il pourrait alors transférer ses ressources cognitives aux opérations de compréhension. De façon générale, lorsqu'un enfant apprend à lire, en L1, il possède des capacités relativement développées de compréhension orale, mais n'a pas de compétence en reconnaissance des mots. Par contre, en L2, l'apprenant doit à la fois développer ses habiletés en reconnaissance des

mots et en compréhension, et ce, même s'il maîtrise déjà la lecture dans sa L1 (Grabe, 2009). Par conséquent, les implications de ce modèle ne sont pas aussi bien établies en langue seconde (Koda, 2005; Kirby et Savage, 2008). De plus, ce modèle se veut général et n'a pas pour objectif de définir le rôle des connaissances et procédures spécifiques impliquées en lecture. Par exemple, le modèle ne permet pas de déterminer avec précision le rôle du vocabulaire dans l'activité de lecture. En effet, le vocabulaire peut constituer une variable qui pourrait être liée à la reconnaissance des mots, à la compréhension ou encore aux deux domaines à la fois (Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou et Simos, 2013). Nous nous intéressons donc à certaines hypothèses qui tentent d'expliquer les liens qu'entretiennent le vocabulaire et la compréhension écrite. Toutefois, avant d'explorer davantage la relation entre ces deux éléments, comme nous visons des apprenants d'une langue seconde, voyons en quoi la lecture dans une langue seconde peut différer de celle dans une langue première.

1.4.2 Lecture et langue seconde

La question de l'influence qu'exerce la L1 sur la lecture en L2 est loin d'être claire. En effet, dès les années 80, Alderson (1984) a cherché à savoir si les problèmes en lecture en L2 découlaient principalement de problèmes de lecture à proprement parler ou de problèmes liés à la maîtrise de la L2. Un bon lecteur en L1 deviendra-t-il nécessairement un bon lecteur en L2? Y a-t-il transfert de compétences entre la L1 et la L2 et, le cas échéant, quelles sont ces compétences et comment contribuent-elles au développement de la lecture en L2?

La lecture dans une langue seconde diffère essentiellement de celle dans une langue première par le fait que, lorsqu'on lit dans une langue seconde, il est très difficile de faire abstraction de la langue première, qui tantôt peut faciliter la lecture dans la langue seconde, tantôt y nuire, comme nous expliquerons plus loin. D'emblée, il convient de faire remarquer que les chercheurs en L2 se sont tout d'abord inspirés des modèles de lecture en L1 puisque, à une certaine époque, la lecture dans une langue seconde ne se résumait qu'à une question de transfert (Urlaub, 2008). C'est dans cette optique que se

situent l'hypothèse de l'interdépendance développementale (Cummins, 1979) et l'hypothèse du seuil linguistique (Clarke, 1980).

Dès les années 70, pour expliquer de nombreux résultats indiquant la présence d'un lien entre les compétences en L1 et en L2 chez des enfants bilingues, Cummins (1979) a proposé une hypothèse selon laquelle la maîtrise linguistique suppose une certaine « compétence sous-jacente commune » qui s'appliquerait à toutes les langues, c'est-à-dire que le degré de maîtrise d'une langue seconde chez un enfant bilingue dépendrait de la mesure dans laquelle il maîtrise sa langue première. En ce qui concerne plus précisément la lecture, Cummins (1979) affirme que, contrairement aux interactions orales qui se produisent généralement dans un cadre contextualisé, les textes écrits sont dépourvus d'éléments non linguistiques significatifs (gestes, mimiques, intonation, etc.); la lecture exige donc la manipulation de concepts cognitifs beaucoup plus complexes. Il ajoute que, une fois cette compétence acquise en L1, le transfert s'opère automatiquement en L2. C'est donc dire que le développement de la lecture en L2 est largement tributaire des compétences en lecture en L1 et qu'un lecteur compétent en L1 n'aurait qu'à apprendre des mots et des phrases en L2 pour arriver à lire dans cette langue (Grabe, 2009). Toutefois, comme Grabe le souligne, l'un des aspects les plus controversés de cette théorie tient au fait que les compétences en lecture en L1 seraient plus importantes que la maîtrise de la L2 dans la compréhension en lecture, c'est-à-dire que, pour peu qu'une personne connaisse le sens de certains mots en L2, elle s'appuierait principalement sur ses compétences en lecture et non sur sa maîtrise de la L2 pour comprendre un texte en L2. Si la compétence à lire en L1 est certes importante dans le développement de la lecture en L2, la proposition de Cummins n'est pas claire quant aux rôles de certaines connaissances de la L1 et de la L2 dans le développement de la lecture en L2. C'est notamment le cas des connaissances lexicales.

Parallèlement à l'évolution de la théorie de l'interdépendance développementale, certains chercheurs ont commencé à explorer le rôle que peut jouer la connaissance de la L2 dans le traitement de la compréhension en lecture en L2. Dans une étude menée en 1980, Clarke s'est intéressée à des étudiants hispanophones de l'anglais L2 ayant de bonnes

compétences en lecture dans leur langue première. Elle a remarqué que le transfert des compétences linguistiques de la L1 ne s'opérait pas aussi automatiquement que pouvait le laisser présager l'hypothèse de l'interdépendance développementale, surtout auprès des lecteurs ayant une moins bonne maîtrise de l'anglais. Pour Clarke, il serait impossible de « court-circuiter » les processus universels de compréhension en lecture d'une langue à une autre avant d'avoir atteint une certaine maîtrise de la langue, ce qui a donné lieu à l'hypothèse du court-circuit (Clarke, 1979). Il faudrait donc connaître une bonne partie de la L2 avant de pouvoir transférer ses compétences en lecture de la L1, à défaut de quoi, un bon lecteur en L1 se comporterait comme un mauvais lecteur en L2 (Grabe, 2009). Cette hypothèse est maintenant mieux connue sous le nom de l'hypothèse du seuil linguistique (Bernhardt et Kamil, 1995). Soulignons toutefois que de nombreuses recherches s'intéressant aux processus de transfert dans la compréhension en lecture d'une L2 n'ont pu établir précisément en quoi consistait ce seuil (Grabe, 2009). Précisons également que l'hypothèse de l'interdépendance développementale et l'hypothèse du seuil linguistique ne s'opposent pas à proprement parler. Dans les deux cas, on parle de transferts entre deux langues, mais les deux hypothèses situent le transfert à un stade différent.

La question du transfert interlinguistique, qui est au cœur des recherches relatives à la lecture dans une L2, n'est pas un concept très bien défini et facile à cerner (Koda, 2007). Si, dans les années 80, on concevait que le transfert concernait les connaissances linguistiques d'une personne et se mesurait par une influence positive, négative ou neutre entre deux langues, aujourd'hui, cette vision ne fait plus consensus (Koda, 2007).

Il faut, tout d'abord, remarquer que la lecture dans une L2 peut être facilitée par la L1 lorsque les deux langues partagent certaines similitudes linguistiques (Bialystok, 2001). Muljani, Koda et Moates (1998) ont notamment constaté que la distance entre deux langues peut faciliter le processus de reconnaissance de mots : des étudiants dont la L1 était une langue alphabétique (indonésien) ont obtenu de meilleurs résultats à un test de reconnaissance de mots en anglais L2 que des étudiants ayant une L1 non alphabétique (chinois).

Par conséquent, selon Koda (2005), la lecture dans une langue seconde supposerait l'intervention de deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire que certains processus bien établis dans la langue première pourraient intervenir dans la compréhension en lecture d'une L2. En outre, selon elle, il est impossible de faire fi des ressources cognitives et linguistiques développées dans la L1 lors de la lecture en L2 : les processus automatisés dans une L1 seraient automatiquement activés par un intrant en L2 qui ressemblerait à un intrant de la L1; c'est ce qui pourrait expliquer, par exemple, les transferts concernant le processus de reconnaissance de mots, comme l'ont observé Muljani et al. (1998). Nagy, Garcia, Durgunoğlu et Hancin-Bhatt (1993) ont également montré que des élèves hispanophones apprenant l'anglais L2 étaient capables de reconnaître les congénères entre l'anglais et l'espagnol, c'est-à-dire des mots qui se ressemblent entre deux langues (p. ex. « évolution » en français et « *evolution* » en anglais) et que cette capacité facilitait la compréhension en lecture en L2. Le transfert concernerait donc la capacité d'apprendre une L2 qui repose sur un ensemble de connaissances, de compétences et d'habiletés établies en L1 (Riches et Genesee, 2006). Par ailleurs, Koda (2007) précise que le transfert interlinguistique serait un processus permanent et en constante évolution, c'est-à-dire que les sous-compétences impliquées dans la lecture continueraient de se rajuster pour se conformer aux propriétés saillantes de la L2 à mesure qu'une personne apprend une L2. Par conséquent, lorsqu'un apprenant lit dans une langue seconde, il a accès à un ensemble de ressources dont l'ampleur est difficile à cerner et qui dépendent des langues qu'il maîtrise et de la distance entre ces langues.

Cette dernière théorie semble particulièrement intéressante pour expliquer l'effet facilitateur ou inhibiteur de la L1 sur la L2. Par exemple, si l'on se penche sur le cas du vocabulaire, il serait possible d'apprécier l'effet facilitateur de processus automatisés dans une L1 qui seraient activés par un intrant de la L2 dans le cas de congénères : un apprenant anglophone qui verrait le terme français « biologie » pourrait facilement faire le lien avec le terme « *biology* » en anglais. Par contre, toujours en ce qui concerne le vocabulaire, un mot en L2 ressemblant à un mot en L1, mais ayant un sens différent, pourrait entraîner l'activation de processus automatisés qui auraient, dans ce cas-ci, un

effet inhibiteur (p. ex. « lecture » en français, qui signifie autre chose que « *lecture* » en anglais). Soulignons que les transferts interlinguistiques ne se limitent pas au vocabulaire et peuvent concerner l'ensemble des processus impliqués dans la lecture, dont les connaissances phonologiques, les connaissances morphologiques, les connaissances générales, les stratégies de résolution de problèmes et les capacités d'inférence (Grabe et Stroller, 2011).

Il convient toutefois de préciser que, dans le cadre de la présente recherche, même si nous nous intéressons à la lecture en langue seconde, nous ne nous situons pas dans un contexte où il est possible de connaître et d'évaluer les transferts linguistiques, puisqu'il faudrait pour cela évaluer toutes les langues que maîtrisent les participants, tâche plutôt impossible compte tenu de la diversité linguistique des étudiants qui composent les classes de niveau collégial au Québec. Il demeure néanmoins important de chercher à comprendre les facteurs qui influent sur la lecture dans une L2.

Par ailleurs, si l'on s'intéresse aux difficultés en lecture en langue seconde, la recherche montre que le manque de vocabulaire est l'un des principaux problèmes (Carlo et al., 2004). Le vocabulaire occupe en outre une place prépondérante en compréhension en lecture, ce qui a été largement étayé par la recherche (Anderson et Freebody, 1981; Grabe, 2009; Stahl et Fairbanks, 1986; Stanovich, 1986, 2000). Nous allons maintenant tenter d'éclaircir un peu plus la nature de la relation entre ces deux construits.

1.4.3 Vocabulaire et lecture

De façon très schématique, on peut dire qu'un mot de vocabulaire correspond à la relation entre une forme et un sens, mais la connaissance d'un mot suppose beaucoup plus d'éléments, tels que les contraintes d'utilisation, les collocations et la composition morphologique (Grabe, 2009). On oppose aussi généralement les connaissances lexicales réceptives et productives (Nation, 2001). Dans le premier cas, il s'agit de la facilité avec laquelle on reconnaît les informations lexicales d'un mot à l'écoute ou pendant la lecture et, dans le deuxième cas, il s'agit de la capacité de produire ces informations à l'oral ou à

l'écrit. Enfin, certains auteurs font également la distinction entre l'étendue du vocabulaire d'une personne, c'est-à-dire tous les mots sur lesquels elle possède certaines connaissances, et la profondeur du vocabulaire, soit la mesure dans laquelle elle connaît les divers aspects d'un mot (Anderson et Freebody, 1981). Nous reviendrons plus en détail sur ces concepts au chapitre deux.

Plusieurs études font état d'une forte corrélation entre le vocabulaire et la compréhension en lecture non seulement en L1 (voir, entre autres, Qian, 1999; Stanovich, 1986, 2000), mais également en L2 (Bossers, 1992; Verhoeven, 2000). En outre, des études en L2 ont montré que pour qu'il y ait compréhension en lecture, le lecteur doit connaître environ 95 %, voire 98 % des mots (Laufer, 1989; Hu et Nation, 2000; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011). Carlisle (2007) fait aussi remarquer que les difficultés de compréhension en lecture sont attribuables, dans une certaine mesure, à un vocabulaire limité. En outre, les résultats de l'étude de Qian (2002) montrent que ce sont principalement les connaissances en vocabulaire qui distinguent les apprenants avancés des apprenants faibles d'une langue seconde. Malgré l'étroite association entre vocabulaire et compréhension écrite, la nature même de la relation n'est pas clairement établie, et plusieurs hypothèses ont été proposées pour expliquer cette association.

Tout d'abord, en L1, Anderson et Freebody (1981) ont mis de l'avant trois hypothèses pour expliquer la relation qu'entretiennent vocabulaire et compréhension écrite: l'hypothèse instrumentale, l'hypothèse de la connaissance et l'hypothèse de l'aptitude. Premièrement, l'hypothèse instrumentale postule qu'il s'agit d'une relation causale directe, c'est-à-dire que la connaissance du vocabulaire contribue à la compréhension en lecture, puisque c'est par le vocabulaire que le sens est véhiculé. Par conséquent, plus on connaît de mots, mieux on comprend un texte, et il suffirait d'enseigner des mots aux lecteurs pour renforcer leur compréhension. Cette hypothèse est étayée par plusieurs études (voir, entre autres, Stahl et Fairbanks, 1986). Deuxièmement, l'hypothèse de la connaissance suppose plutôt qu'il s'agit d'une relation corollaire indirecte. Ce ne serait pas la connaissance d'un mot qui contribuerait à la compréhension, mais plutôt la connaissance du concept que représente ce mot. Par exemple, une personne

qui connaît le concept de « photosynthèse » aura sans doute une meilleure compréhension d'un texte qui porte sur ce phénomène, même si au lieu d'utiliser le mot « photosynthèse » dans le texte, on le remplaçait par une paraphrase plus simple (Stahl et Nagy, 2006). À ce titre, un large vocabulaire serait l'indicateur de riches connaissances conceptuelles chez un lecteur. Par conséquent, la compréhension d'un texte sera plus facile pour un lecteur qui connaît bien le sujet dont il est question que pour un autre. Troisièmement, Stanovich (1986, 2000) précise que la relation entre vocabulaire et compréhension en lecture serait non pas unidirectionnelle, comme le soutient l'hypothèse instrumentale, mais plutôt réciproque, au même titre que l'affirme Nagy (2007) : plus on connaît de mots, mieux on comprend et vice versa. Il s'agirait d'une relation circulaire qui irait en deux sens opposés. Les bons lecteurs comprennent mieux, acquièrent plus de vocabulaire et ont par conséquent davantage envie de lire, alors qu'il en va tout autrement pour les mauvais lecteurs.

Enfin, l'hypothèse de l'aptitude explique que la relation qu'entretiennent le vocabulaire et la lecture découle d'un facteur commun, tout comme le suppose l'hypothèse de la connaissance, mais, dans ce cas-ci, ce facteur commun relèverait d'une aptitude qui serait liée autant à la capacité d'apprendre des mots qu'à celle de comprendre des textes. Nagy (2007) a fait remarquer toutefois que la nature même de ces aptitudes n'est pas très bien définie; il pourrait s'agir en quelque sorte de l'intelligence générale d'une personne ou d'aptitudes plus définies.

Pour apporter davantage de précisions à cette dernière hypothèse, Nagy (2005) est d'avis que le facteur commun qui unirait vocabulaire et compréhension en lecture découlerait d'aptitudes liées à une conscience métalinguistique, c'est-à-dire, selon la définition de Tunmer, Herriman et Nesdale (1988), la capacité de réfléchir à des caractéristiques structurelles du langage écrit et de les manipuler. Toutefois, selon Nagy (2007), la conscience métalinguistique concerne aussi bien le langage parlé qu'écrit. Cette conscience se diviserait elle-même en plusieurs compétences relatives à la structure du langage – la conscience phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, lexicale, pragmatique, etc. – qui peuvent être à la source de différences individuelles entre les

lecteurs. Par exemple, la conscience phonologique joue un rôle important au début de l'apprentissage de la lecture : les jeunes enfants qui ont un grand vocabulaire affichent également une meilleure conscience phonologique, ce qui contribue à une meilleure compréhension en lecture (Stahl et Nagy, 2006). La conscience phonologique a fait l'objet de nombreuses études et son importance à l'égard de l'apprentissage de la lecture est bien étayée (Demont et Gombert, 2007). Par ailleurs, parmi les types de consciences associées au vocabulaire et à la lecture, le traitement morphologique semble tout particulièrement jouer un rôle prédominant, mais la littérature à ce chapitre est beaucoup moins étoffée (Goodwin, 2010).

Le traitement morphologique présente une corrélation très élevée avec le vocabulaire et la compréhension en lecture, même lorsque d'autres variables ont été contrôlées (Carlisle, 1995; Ku et Anderson, 2003; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan et Vermeulen, 2003). Par traitement morphologique, on entend la conscience de la structure morphémique des mots et la capacité de réfléchir aux morphèmes et de les manipuler (Carlisle, 1995). Par exemple, il s'agit de reconnaître que le mot *chanteur* est composé de deux parties (*chant-* + *-eur*) et que ce mot est lié au verbe *chanter*. La conscience de la structure interne des mots a certes une influence positive sur le vocabulaire, mais, selon Nagy (2007), cette relation pourrait être réciproque : le traitement morphologique faciliterait l'interprétation de mots morphologiquement complexes inconnus, mais un large vocabulaire permettrait aussi de voir les liens entre des mots de même famille. De plus, le traitement morphologique pourrait favoriser la reconnaissance de la valeur syntaxique que portent certains suffixes et pourrait ainsi contribuer au découpage de phrases complexes (Nagy, 2007). Par exemple, le suffixe « -tion » indique qu'il s'agit d'un nom. Enfin, le traitement morphologique semble intervenir au cours de la reconnaissance de mots morphologiquement complexes, ce qui contribuerait aussi, mais indirectement, à la compréhension écrite.

Par contre, les liens entre ces trois variables en langue seconde ont, à notre connaissance, très peu été étayés par la recherche, et il serait intéressant d'éclaircir davantage la nature

de ces relations. Nous reviendrons un peu plus loin au traitement morphologique et aux raisons qui pourraient expliquer son importance à l'égard de la lecture.

En somme, soulignons que, quoique contradictoires que puissent paraître certaines hypothèses, comme l'hypothèse instrumentale et l'hypothèse de la connaissance, aucune d'entre elles n'est totalement exclusive et chacune d'elles apporte une explication plausible à différents aspects des liens entre le vocabulaire et la compréhension en lecture (Stahl et Nagy, 2006). Il faut donc les voir comme des hypothèses complémentaires qui jettent un certain éclairage sur la relation complexe entre le lecteur et le texte (Nagy, 2005). Par exemple, si une personne connaît très bien un sujet, mais lit un texte portant sur ce sujet dans une langue seconde qu'elle maîtrise très peu, l'hypothèse instrumentale serait probablement l'explication la plus adéquate pour rendre compte de sa performance en lecture : ce serait un manque de vocabulaire en L2 qui causerait les problèmes de compréhension. Par contre, à l'inverse, supposons qu'une personne possédant une maîtrise moyenne de la langue et lisant un texte sur un sujet qu'elle connaît bien, sa compréhension du texte sera beaucoup plus grande que ne pourraient l'expliquer seules ses connaissances linguistiques de la L2. Dans ce cas-là, l'hypothèse de la connaissance est beaucoup plus adéquate (Nagy, 2005).

Parmi les hypothèses mentionnées, celle de Nagy (2005, 2007) semble tout particulièrement intéressante parce qu'elle offre une vision plus exhaustive des phénomènes impliqués dans le développement du vocabulaire et de la compréhension écrite. Comme nous l'avons dit, l'auteur a, entre autres, souligné l'importance du traitement morphologique dans le développement des connaissances lexicales et la compréhension en lecture. Pour mieux comprendre le rôle joué par le traitement morphologique, il convient maintenant de voir plus précisément ce qu'est la morphologie et de définir ses liens avec le vocabulaire et la lecture.

1.5 Morphologie

La morphologie est un domaine de la linguistique qui étudie la forme des mots et l'interprétation relative à ces formes (Huot, 2001) et qui permet d'établir des relations de parenté entre certains mots (Ferrand, 2007). Un morphème constitue la plus petite unité de sens qui forme les mots (Ferrand, 2007). Les mots peuvent être morphologiquement simples (constitués d'un seul morphème – *table*) ou morphologiquement complexes (constitués de plusieurs morphèmes – *calmement* = *calme-* + *-ment*). En français, on estime que 80 % des mots sont morphologiquement complexes. Rey-Debove (1984) a montré que, sur les 34 920 mots que contient le Robert méthodique, 80 % étaient morphologiquement complexes, c'est-à-dire qu'ils sont formés de plus d'un morphème. En outre, les textes écrits sont composés de mots morphologiquement complexes dans une proportion beaucoup plus grande qu'à l'oral (Chafe et Danielewicz, 1987). Il semble donc important de se pencher davantage sur le processus de formation des mots en français et de son incidence sur la lecture.

1.5.3 Rôle du traitement morphologique

Le traitement morphologique renvoie à la conscience de la structure morphologique d'un mot et à la capacité de manipuler les morphèmes et d'y réfléchir (Carlisle, 1995). Si l'on s'intéresse au traitement morphologique, c'est probablement parce que, comme nous l'avons mentionné, en français, 80 % des mots sont morphologiquement complexes. Toutefois, la relation entre compréhension en lecture, vocabulaire et traitement morphologique est beaucoup moins étayée que celle avec d'autres prédicteurs de la lecture, notamment ceux se rapportant au rôle de la conscience phonologique (Goodwin, 2010). L'intérêt de la recherche pour le traitement morphologique a commencé à se manifester depuis les trente dernières années, mais on peut dire que ce n'est qu'à partir des années 2000 que les travaux de recherche sur ce sujet se sont intensifiés (Goodwin, 2010). Certaines études se sont penchées sur le rôle de la morphologie par rapport au vocabulaire et d'autres ont également montré que le traitement morphologique pourrait avoir une incidence sur la compréhension en lecture, indépendamment du vocabulaire.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons brièvement certaines recherches qui se sont intéressées au traitement morphologique et dont nous parlerons plus longuement dans le cadre théorique.

Tout d'abord, Nagy et Anderson (1984) estiment que, pour chaque mot qu'un élève apprend, il a accès à environ un à trois autres mots, selon ses capacités de s'appuyer sur le contexte et de voir la structure morphologique d'un mot. En effet, selon ces auteurs, le traitement morphologique permettrait aux apprentis lecteurs d'accéder au sens de près de 60 % des mots inconnus dans un texte. En outre, Tyler et Nagy (1989, 1990) soutiennent que la capacité d'intégrer des connaissances morphologiques au cours de la lecture distingue les bons des faibles lecteurs. Anglin (1993) a montré que, de la première à la cinquième année du primaire, les élèves acquièrent normalement 14 000 mots dérivés, soit un mot qu'on forme à partir d'un autre (une base) en ajoutant un affixe (fleur – fleuriste) par rapport à 4 000 mots de base, ce qui fait que, pour chaque mot de base qu'ils apprennent et grâce leur capacité d'analyse, les élèves auraient accès en moyenne à 3 mots dérivés de même famille. Plusieurs recherches ont par la suite confirmé les liens étroits entre vocabulaire et traitement morphologique (Carlisle, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Kieffer & Lesaux, 2008, 2012; W. Nagy, Berninger, & Abbott, 2006).

De plus, des recherches ont montré que le traitement morphologique pouvait avoir un effet direct sur la compréhension en lecture (Carlisle, 2000; Deacon et Kirby, 2004; Kieffer et Lesaux, 2008, 2012; Nagy et al., 2006). Toutefois, la plupart de ces études ont été menées auprès de jeunes lecteurs unilingues, à l'exception des études de Kieffer et Lesaux (2008, 2012) qui se sont intéressés à des élèves allophones suivant un cursus régulier dans des écoles américaines. En langue seconde, très peu d'études ont cherché à étayer les liens qui existent entre traitement morphologique, vocabulaire et compréhension en lecture. Schmitt et Meara (1997) ont montré que les connaissances en matière d'affixes présentaient une corrélation avec les connaissances en vocabulaire. Plus récemment, Jeon (2011) et Zhang et Koda (2012) se sont intéressés aux liens entre traitement morphologique et compréhension écrite, et les résultats semblent montrer que, même en langue seconde, le traitement morphologique joue un rôle important dans la

compréhension en lecture. Toutefois, certaines études montrent que les apprenants d'une langue seconde ont de la difficulté à percevoir la structure morphologique des mots (Friedline, 2011; Schmitt et Meara, 1997). En outre, à notre connaissance, très peu d'études ont été menées sur les connaissances morphologiques et la compréhension écrite en français langue seconde, et celles qui l'ont été ont porté sur les connaissances de jeunes élèves (voir, entre autres, Sabourin, 2009). Nous reviendrons sur ces études dans le cadre théorique.

En somme, compte tenu de l'importance que le traitement morphologique semble avoir au regard du vocabulaire et de la compréhension en lecture, il est pertinent de poursuivre les travaux, en particulier en français langue seconde, afin de mieux préciser les relations qu'entretiennent le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension en lecture.

1.6 Synthèse

Dans ce premier chapitre, nous avons mis de l'avant le fait que bon nombre d'étudiants non francophones de niveau collégial éprouvent des difficultés en lecture en français langue seconde. On sait également que, selon certains auteurs, les difficultés en lecture dans une langue seconde sont souvent attribuables à un vocabulaire limité. Or, de récentes études semblent indiquer que le traitement morphologique joue un rôle important à l'égard du vocabulaire et de la lecture, notamment en L1 chez des élèves du primaire et du secondaire. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, la plupart de ces études ont surtout été menées auprès de locuteurs anglophones. Quelques études ont visé les connaissances morphologiques en français langue seconde auprès de jeunes élèves, mais elles concernaient des élèves non francophones qui évoluaient soit en contexte de français langue d'enseignement, soit en contexte d'immersion. À notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur les compétences relatives au traitement morphologique d'apprenants adultes du français langue seconde en relation avec leurs connaissances en vocabulaire et leurs compétences en compréhension écrite, variables au cœur de notre recherche. C'est dans ce contexte que se situe la présente recherche.

1.7 Question générale

Compte tenu de tout ce qui précède, nous posons la question suivante :

Quels sont les liens entre le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite chez les apprenants adultes du français langue seconde?

De manière à répondre à cette question générale, au chapitre suivant, nous détaillerons plus amplement la façon dont les connaissances morphologiques semblent se développer; nous tenterons d'expliquer comment le traitement morphologique intervient dans la compréhension en lecture et nous situerons davantage le vocabulaire et les connaissances morphologiques en langue seconde. Par la suite, nous passerons en revue de nombreuses études qui ont porté sur les variables qui nous intéressent, autant en L1 qu'en L2.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, les problèmes de lecture en langue seconde découlent souvent d'un manque de vocabulaire. Or, nous avons montré que morphologie, vocabulaire et compréhension écrite semblent entretenir une relation très étroite. La morphologie pourrait donc jouer un rôle à la fois au regard du vocabulaire et de la compréhension écrite. Dans le présent cadre théorique, nous expliquons davantage, en premier lieu, le développement des connaissances morphologiques pour comprendre la façon dont le traitement morphologique se développe en langue première. En deuxième lieu, nous allons situer le concept de vocabulaire et préciser en quoi il peut être lié au traitement morphologique. Nous explorons, en troisième lieu, la façon dont le traitement morphologique pourrait intervenir au cours de la lecture. En dernier lieu, nous présentons les principales études qui ont été menées sur le traitement morphologie, le vocabulaire et la compréhension écrite en langue première et en langue seconde.

2.2 Définition de la morphologie

La morphologie est, comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, un domaine de la linguistique qui étudie la forme des mots et l'interprétation relative à ces formes (Huot, 2001) et qui permet d'établir des relations de parenté entre certains mots (Ferrand, 2007). La morphologie se divise en deux branches. D'un côté, la morphologie flexionnelle concerne les accords grammaticaux des mots en genre et en nombre (*petit/petite, jeune/jeunes*) et les accords verbaux (*j'aime, tu aimes, ils aimeront*) dans un contexte de phrase. Ainsi, comme la morphologie flexionnelle implique le comportement syntaxique d'un mot, elle ne provoque pas de changement de catégorie grammaticale. La présente étude ne vise pas ce type de connaissances. De l'autre côté, la morphologie dérivationnelle concerne la formation de nouveaux mots (Ferrand, 2007). Selon Ferrand (2007), le morphème de base, ou la base, constitue un mot entier sur lequel se forment

d'autres dérivés et la racine constitue la partie d'un mot qui reste une fois qu'on enlève les affixes. Par exemple, « jouer » constituerait la base de « joueur », et la racine, dans ce cas-ci, serait « jou ». On appelle « préfixes » les affixes qui se placent avant la base (*dé-* dans *défaire*) et « suffixes » ceux qui viennent après (*-eur* dans *chanteur*). Le fait d'ajouter un affixe à une base modifie son sens, mais il existe toujours une relation sémantique entre une base et une forme dérivée. Par exemple, à partir de la base *jouer*, on peut, entre autres, former les mots suivants : *jouet*, *déjouer*, *joueur*, *rejouer*, *jouable*, *injouable*. Comme on le remarque avec les exemples précédents, il est possible d'ajouter un affixe soit au début du mot (*déjouer*), soit à la fin (*joueur*). En outre, comme dans l'exemple *injouable*, il est possible d'ajouter à la fois un préfixe et un suffixe à un morphème de base.

Dans la prochaine partie, nous nous intéressons aux opérations mentales qui sont impliquées dans le traitement morphologique, c'est-à-dire la façon de se représenter les informations de nature morphologique tant à l'oral qu'à l'écrit, et nous tenterons de mieux définir certains termes qui ne renvoient pas aux mêmes réalités d'un auteur à un autre.

2.2.1 Traitement morphologique

De plus en plus de recherches s'intéressent au rôle de la morphologie chez les apprentis lecteurs. Comme le mentionnent Berthiaume, Besse et Daigle (2010), ces études, qui se basent sur le grand nombre de travaux ayant montré que le lecteur expert analyse la structure morphologique des mots lors de leur reconnaissance, sont susceptibles de fournir des indications en ce qui concerne le rôle de la morphologie dans le développement de la lecture, y compris en L2. Toutefois, certains concepts liés aux connaissances morphologiques en tant que telles doivent être plus clairement définis. Dans la plupart des études, on utilise le terme « conscience morphologique » pour désigner tout ce qui touche aux opérations implicites, explicites, orales ou écrites relatives à la morphologie; la nature du traitement morphologique demeure donc difficile à définir (Berthiaume et al., 2010). Comme nous l'avons mentionné au chapitre

précédent, ce concept a été défini par Carlisle en 1995 comme étant la conscience de la structure morphémique des mots et la capacité de réfléchir aux morphèmes et de les manipuler. Berthiaume et Daigle (2012) précisent que cette définition semble avoir été empruntée aux recherches portant sur la conscience phonologique. Or, dans le domaine de la phonologie, la conscience phonologique renvoie aux opérations effectuées à l'oral et fait partie du construit plus large que constitue le traitement phonologique, qui comprend également le traitement graphophonémique et la mémoire phonologique (Berthiaume et Daigle, 2012).

Toujours selon Berthiaume et Daigle (2012), cette distinction oral/écrit devrait trouver son parallèle lorsqu'il est question de morphologie. À ce titre, la conscience morphologique, au lieu de désigner de façon générique les différents traitements morphologiques, ne devrait concerner que les processus à l'oral, tandis que le traitement graphomorphologique devrait concerner les processus à l'écrit (voir figure 2.1).

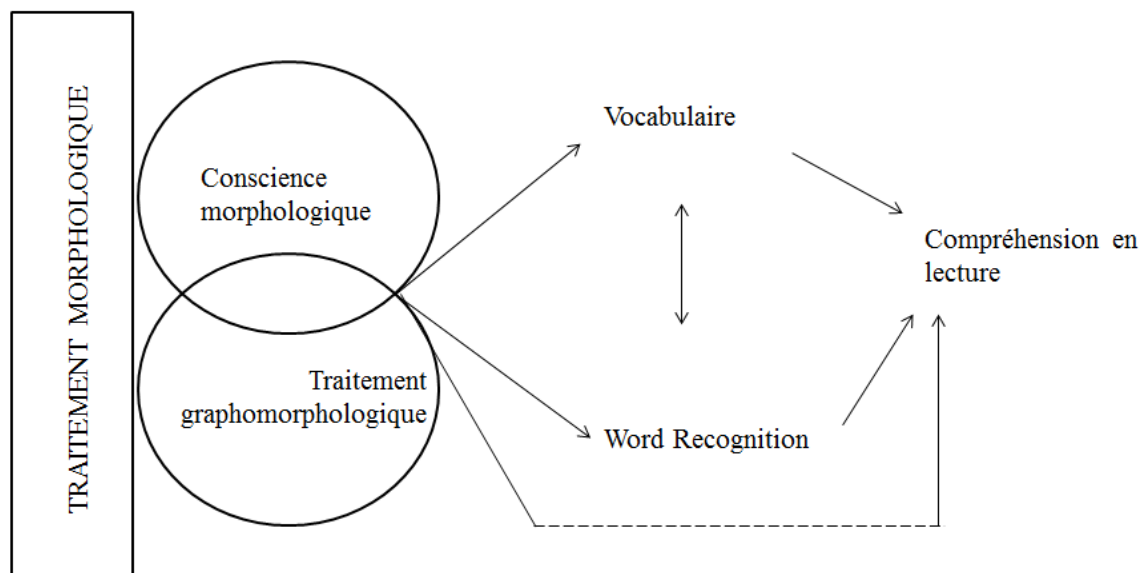


Figure 2.1 : Traitement morphologique (Berthiaume et Daigle, 2012)

L'emploi du terme « traitement graphomorphologique » reste néanmoins très circonscrit, mais cette distinction paraît importante puisque les processus qui sous-tendent le traitement morphologique ont des implications différentes en ce qui concerne la lecture. Kuo et Anderson (2006) figurent parmi les chercheurs qui font cette distinction, mais contrairement à Berthiaume et Daigle (2012), ils parlent de « conscience graphomorphologique » au lieu de « traitement graphomorphologique ». Selon eux, la « conscience graphomorphologique » renvoie à la capacité de coordonner les informations de nature orthographique, phonologique et sémantique au cours de la lecture.

En somme, vu le flou terminologique qui entoure ce champ d'études, nous choisissons d'adopter la taxinomie de Berthiaume et Daigle (2012) selon laquelle le traitement morphologique comporte d'une part la conscience morphologique et d'autre part le traitement graphomorphologique. Par conséquent, la conscience morphologique concerne l'oral et se développerait en premier chez l'enfant. Par la suite, à mesure qu'il apprend à lire et à écrire, ses capacités de traitement graphomorphologique se développeraient en prenant assise sur celles développées en conscience morphologique. Le traitement morphologique, quant à lui, renvoie à l'ensemble des processus morphologiques sollicités à l'oral et à l'écrit. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la plupart des études, on utilise le terme « conscience morphologique » de façon générique. Nous utiliserons plutôt le terme « traitement morphologique » lorsqu'il semble être question de processus morphologiques généraux et les termes « conscience morphologique » et « traitement graphomorphologique » lorsque le contexte permet de déterminer la nature des processus (à l'oral ou à l'écrit).

2.2.2 Développement des connaissances morphologiques

Pour comprendre comment peuvent se manifester les capacités relatives au traitement morphologique d'apprenants d'une langue seconde, il convient tout d'abord de comprendre la façon dont se développent ces connaissances en langue première. Les

études portant sur le développement des connaissances morphologiques ont tendance à montrer que les connaissances morphologiques s'acquièrent avec l'âge suivant un ordre d'acquisition progressif (Derwing et Baker, 1979; Tyler et Nagy, 1989). De façon générale, les enfants semblent développer les connaissances flexionnelles avant les connaissances dérivationnelles (Anglin, 1993; McBride-Chang et al., 2008). Par exemple, dans une étude menée en (1958), Berko a montré que, dès l'âge de quatre ans, les enfants sont capables de signaler la marque du pluriel dans un contexte impliquant un pseudomot, c'est-à-dire un mot qui respecte les règles de construction d'une langue sur le plan orthographique et phonologique, mais qui n'existe pas en réalité (p. ex. « laton »). Dans le cadre de cette recherche, les jeunes participants devaient regarder un dessin présentant un oiseau imaginaire appelé « *wug* » pendant que l'expérimentateur disait « “*This is a wug. Now there is another one. There are two of them. There are two _____.*”². La réponse attendue de la part des enfants était *wugs* (précisons qu'en anglais, le graphèmemarkantle pluriel est normalement perceptible à l'oral). Derwing et Baker (1979), quant à eux, se sont intéressés aux connaissances dérivationnelles d'élèves et d'adultes. Ils ont voulu examiner dans quelle mesure les participants reconnaissaient les relations morphologiques entre des mots dérivés de même famille. Ils leur ont présenté des paires de mots selon trois conditions : des mots qui se ressemblaient sur le plan phonologique, mais qui ne partageaient pas de sens commun (*bash/bashful* [coup/timide]); des mots qui avaient une relation sémantique, mais qui ne partageaient pas de ressemblance sur le plan phonologique (*cat/kitten* [chat/chatton]) et des mots morphologiquement liés (*teach/teacher* [enseigner/enseignant]). Ils leur ont posé ensuite une question du genre : est-ce que *teacher* vient de *teach*? Les résultats ont montré que les participants adultes ont pris en considération les ressemblances sur le plan sémantique et sur le plan phonologique entre les deux mots pour juger de leur relation, tandis que les plus jeunes ont eu tendance à ne retenir qu'un seul des deux critères, notamment les ressemblances phonologiques.

Par ailleurs, Tyler et Nagy (1989) ont mené une étude pour évaluer le développement des connaissances dérivationnelles d'élèves anglophones du primaire et du secondaire. Ils ont

² « Voici un wug. En voici un autre. Il y en a deux. Il y a deux _____. »

établi une typologie selon laquelle les connaissances morphologiques se divisent en trois aspects : les connaissances relationnelles, syntaxiques et distributionnelles. Les connaissances relationnelles ont trait à la capacité de reconnaître la structure interne des mots et les liens entre des mots qui contiennent un même morphème. Elles réfèrent au fait de reconnaître que *guerre* et *guerrier* sont liés, alors que *or* et *orage* ne le sont pas. Les connaissances syntaxiques, quant à elles, concernent le fait de savoir que les suffixes dérivationnels portent la marque d'une catégorie syntaxique : *génération* est un nom, tandis que *générer* est un verbe. Enfin, les connaissances distributionnelles touchent aux contraintes de concaténation de la base et des suffixes, c'est-à-dire aux règles de formation possibles des mots. Par exemple, en français, le suffixe *-eur* peut s'adjoindre à une base verbale et signifie « quelqu'un qui fait l'action de... » (*jouer* – *joueur*), mais pas à une base nominale (*papier* – *papiereur**) (Thiele, 1987). L'étude de Tyler et Nagy (1989) montre que le développement des connaissances morphologiques semble progresser avec l'âge suivant ces trois différents aspects des connaissances morphologiques, c'est-à-dire que les enfants apprennent tout d'abord à reconnaître des morphèmes connus dans des mots dérivés de même famille (connaissances relationnelles), qu'ils acquièrent ensuite la valeur syntaxique des suffixes (connaissances syntaxiques) et qu'ils prennent conscience plus tard des règles de dérivation de la langue (connaissances distributionnelles).

Pour expliquer le développement des connaissances morphologiques, Carlisle (2003) fait aussi observer que certains facteurs semblent intervenir dans l'acquisition de ces connaissances à l'oral : la fréquence des mots et des affixes, la productivité des affixes et le degré de transparence de la construction morphologique. La fréquence concerne non seulement le mot entier, mais également la fréquence des morphèmes qui composent le mot et ses dérivés (Carlisle, 2003). Par exemple, dans le mot *rêveur*, il faut considérer la fréquence de *rêve*, de *-eur*, de *rêver*, etc. La productivité, quant à elle, renvoie à la capacité d'un affixe de former des mots. Par exemple, on peut dire que, en français, on compte beaucoup plus de mots qui finissent en « ion » qu'en « esse » et, à ce titre, on peut dire que le suffixe « -ion » est plus productif que le suffixe « -esse » (Huot, 2001). De plus, la productivité est liée à la fréquence, puisque les affixes les plus productifs sont

souvent les plus fréquents. Enfin, le degré de transparence a trait aux changements d'ordre orthographique et phonologique entre une base et sa forme dérivée. Carlisle (1988) a proposé une typologie regroupant quatre cas de figure concernant le degré de transparence. Premièrement, il existe des relations complètement transparentes dans lesquelles la base ne subit aucun changement (*calme - calmement*). Deuxièmement, certains mots dérivés subissent un changement orthographique par rapport à la base. Par exemple, dans *barbe* et *barbier*, la base perd un « e », mais la séquence de sons /barb/ est présente dans les deux mots. Troisièmement, il peut également s'agir d'un changement uniquement de nature phonologique (*dent-dentiste*). Dans ce dernier exemple, le « t » n'est pas prononcé dans « dent » alors qu'il l'est dans « dentiste ». Enfin, une base peut à la fois subir un changement orthographique et phonologique dans un mot dérivé : *conduire-conducteur*. La base « conduire » subit ici un important changement. La racine devient « conduct » auquel on ajoute le suffixe « eur ». Carlisle (2000, 2003) montre que, à une épreuve de dérivation où l'on a demandé à des élèves de produire un mot dérivé à partir d'une base, les items transparents morphologiquement (*Farm. My uncle is a _____* [réponse attendue : *farmer*]) étaient mieux réussis que les items plus opaques (*Deep. The lake was well known for its _____* [réponse attendue : *depth*]). Par conséquent, les connaissances morphologiques semblent se développer progressivement suivant leur fréquence et leur degré de transparence. Les enfants acquièrent d'abord des connaissances relatives à la morphologie flexionnelle et montrent, un peu plus tard, qu'ils sont sensibles à la morphologie dérivationnelle. De plus, ils reconnaissent plus facilement les relations transparentes entre des mots dérivés que les relations opaques.

S'il est intéressant d'étudier le développement du traitement morphologique, c'est notamment en raison du rôle qu'il joue par rapport au vocabulaire et à la compréhension en lecture. Dans la prochaine section, nous allons tout d'abord définir ce que nous entendons par « vocabulaire », pour voir ensuite de quelle façon le traitement morphologique peut y être relié, surtout en ce qui concerne la langue seconde.

2.3 Vocabulaire en langue seconde

On peut dire que, au départ, un mot implique l'association d'une forme et d'un sens. Cependant, la connaissance d'un mot revêt de nombreuses dimensions, qui dépassent même les informations que l'on pourrait trouver dans les dictionnaires. Il s'agit d'informations relativement complexes qui se construisent et qui évoluent tout au long de la vie d'une personne (Grabe, 2009; Nation, 2001). Par exemple, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, lorsqu'on voit un nouveau mot pour la première fois, on s'attardera sûrement au sens de ce mot et à sa forme globale (Grabe, 2009). Ce n'est qu'en le rencontrant à plusieurs reprises et dans différents contextes que se préciseront davantage les autres aspects de ce mot. En fait, pour tenir compte de cette réalité, comme nous l'avons dit au chapitre un, on parle de « profondeur » du vocabulaire par rapport à son « étendue ». Le concept d'étendue renvoie au nombre de mots sur lesquels une personne possède des connaissances, qui peuvent être plus ou moins nombreuses, alors que celui de profondeur concerne la mesure dans laquelle elle connaît ce mot (Anderson et Freebody, 1981). Pour mieux cerner les aspects impliqués dans la connaissance d'un mot, Nation (2001) a élaboré une grille qui détaille diverses dimensions d'un mot (voir le tableau 2.1). Selon lui, la connaissance d'un mot se divise en trois aspects différents : la forme, le sens et l'utilisation. La forme concerne la prononciation, l'orthographe et la morphologie d'un mot. Le sens, quant à lui, renvoie aux concepts et aux associations que traduisent les mots. Enfin, l'utilisation a trait aux fonctions grammaticales, aux collocations et aux contraintes d'utilisation. En outre, Nation (2001) apporte une distinction importante relativement à la connaissance d'un mot à savoir les connaissances réceptives et productives. Les connaissances réceptives concernent la compétence orale et la lecture : il s'agit de reconnaître la forme d'un mot et de récupérer son sens. À l'opposé, les connaissances productives impliquent que le locuteur/scripteur utilise une forme lorsqu'il parle ou qu'il écrit pour exprimer ce qu'il veut communiquer.

Tableau 2.1 : Aspects liés à la connaissance d'un mot (adaptation en français de Nation, 2001, p. 27)

Forme	Orale	R P	Quelle est la prononciation du mot Comme se prononce le mot?
	Écrite	R P	À quoi ressemble le mot? Quelle est l'orthographe du mot?
	Parties de mot	R P	Quelles parties du mot peut-on reconnaître? Quelle forme de mot peut-on utiliser pour exprimer ce sens?
Sens	Forme et sens	R P	Quelles parties du mot peut-on reconnaître? Quelle forme de mot peut-on utiliser pour exprimer ce sens?
	Concepts et référents	R P	Qu'est-ce que ce concept inclut? À quoi ce concept peut-il renvoyer?
	Associations	R P	À quels autres mots le mot fait-il penser? Quels autres mots pourrait-on utiliser?
Usage	Fonctions grammaticales	R P	Comment le mot est-il utilisé? Comment faut-il utiliser le mot?
	Collocations	R P	Quels autres mots s'utilisent avec le mot? Quels autres mots faut-il utiliser avec le mot?
	Contraintes d'usage (registre, fréquence)	R P	Où, quand et à quelle fréquence peut-on rencontrer le mot? Où, quand et à quelle fréquence peut-on utiliser le mot?

R = connaissances réceptives, P = connaissances productives

Avant d'aller plus loin, il convient de préciser ce qu'on entend par « mot », puisque ce concept peut prendre des sens différents selon les auteurs. On peut tout d'abord considérer un mot sous l'angle d'une « occurrence », c'est-à-dire une forme graphique ou orale (Nation, 2001). Par exemple, dans la phrase : « Il sait qu'il doit le faire. », on peut compter sept occurrences de mots, dont deux occurrences du mot « il ». Le concept d'occurrence permet donc de connaître le nombre de mots qu'on trouve dans une phrase, dans un paragraphe, dans un texte, peu importe si le même mot revient plus d'une fois. D'autre part, il est possible d'envisager la même phrase « Il sait qu'il doit le faire » selon le concept de « type », c'est-à-dire le nombre de mots différents. Dans ce cas-là, la phrase qui comporte sept occurrences ne comporte que six types, puisque le mot « il » revient deux fois. Cette distinction est utile pour permettre de savoir, par exemple, combien de mots différents contient un livre plutôt que de savoir son nombre total de mots.

Par ailleurs, doit-on considérer *boulangier*, *boulangère*, *boulangers* et *boulangères* comme des mots différents? Que dire de *suis*, *es*, *est*, *sommes*, *êtes*, *sont*? Nation (2001) précise qu'un lemme correspond à certaines des formes fléchies d'un mot; donc, les formes fléchies de *boulangier* correspondraient à un même mot. Ce n'est pas aussi évident

en ce qui concerne les déclinaisons du verbe *être*. Si Nation (2001) parle de *certaines* formes fléchies, c'est que la charge d'apprentissage de certaines flexions verbales est beaucoup plus grande que celles nécessaires à la féminisation et à la pluralisation de mots, quoique certains féminins et certains pluriels suivent des règles particulières (*cheval-chevaux/festival-festivals*). Il n'est donc pas facile de savoir si des formes irrégulières de flexion doivent constituer des mots distincts.

Enfin, Nation (2001) parle du concept de *famille de mots* qui comprend toutes les formes fléchies et dérivées associées à une base. Par exemple, *chanter, chanteur, chant, chanson, chansonnette* font partie de la même famille de mots. Toutefois, le concept de famille de mots pose lui aussi problème à certains égards. Pour Nation (2001), un apprenant peut faire des liens sur le plan sémantique entre mots de même famille, c'est-à-dire qu'une personne qui connaît le mot *chanter* pourrait avoir accès au sens du mot *chanteur*. Toutefois, comme nous l'avons expliqué, les relations morphologiques entre des mots de même famille ne sont pas toujours explicites, surtout dans le cas de relations opaques. Qui plus est, les capacités relatives au traitement morphologique se développent avec le temps, au fil des occurrences. Or, en langue seconde, l'intrant linguistique n'est pas toujours aussi important qu'en langue première, selon le nombre d'années d'exposition à la langue seconde, ce qui pourrait affecter le développement du traitement morphologique. D'ailleurs, certains auteurs ont fait valoir que la connaissance d'une forme de base ne donne pas automatiquement accès au sens de ses dérivés en L2. Schmitt (2000), indique que, dans certaines études (Schmitt, 1998, 1999; Schmitt et Meara, 1997), il a remarqué que la connaissance de la base d'une famille de mots ne donnait pas nécessairement accès à l'ensemble de ses dérivés. Nation (2001, 2006) se fie néanmoins au concept de famille de mots pour quantifier le nombre de mots qu'il faudrait connaître dans une langue seconde afin de pouvoir arriver à comprendre un texte dans cette langue sans trop de difficulté et sans avoir à constamment utiliser un dictionnaire ou tout autre aide externe pour comprendre.

En langue première, à la fin de ses études secondaires, un élève américain connaîtrait environ 40 000 mots (Grabe, 2009). Nation (2001), quant à lui, estime que le lecteur

moyen en L1 connaîtrait environ 20 000 familles de mots, ce qui donnerait une proportion d'une famille de mots pour deux mots différents, et correspondrait environ aux estimations de Nagy et Anderson (1984), pour qui la connaissance d'un mot de base pourrait permettre de connaître d'un à trois mots de même famille. Ces données peuvent sembler déroutantes pour tout apprenant d'une langue seconde et il convient de s'interroger sur le nombre minimal de mots qu'une personne devrait connaître dans une langue seconde pour être en mesure de lire un texte sans trop de difficulté. Certains chercheurs ont tenté de répondre à cette question (Laufer, 1989; Hu et Nation, 2000; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011) et, selon leurs conclusions de recherche, il faudrait connaître entre 95 % et 98 % des mots d'un texte pour avoir une compréhension raisonnable sans aucune autre forme d'aide. Selon certains corpus établis (Nation, 2001, 2004) en anglais, les 1000 familles de mots les plus fréquentes correspondent à une couverture de 71 % des mots du corpus, ce pourcentage passe à 76 %, pour les 2000 familles de mots les plus fréquentes. Selon Nation (2006), si l'on souhaite atteindre une couverture lexicale de 98 % de la majorité des textes courants, c'est-à-dire être en mesure de comprendre 98 % des mots d'un texte courant, il faudrait connaître de 8000 à 9000 familles de mots. Toutefois, comme nous l'avons déjà fait remarquer, le concept de famille de mots n'est pas très bien défini et les présomptions à l'égard des capacités en matière de traitement morphologique des apprenants d'une langue seconde ne semblent pas nécessairement être étayées par la recherche. Afin de mieux comprendre les liens entre le vocabulaire et le traitement morphologique dans une L2, nous allons examiner, dans la prochaine section, certaines études qui se sont penchées sur les capacités d'apprenants d'une L2 en matière de traitement morphologique, notamment par rapport à leurs connaissances lexicales.

2.3.1 Vocabulaire et morphologie en langue seconde

Comme nous en avons fait mention au chapitre un, le vocabulaire et la morphologie entretiennent une étroite relation avec la compréhension en lecture non seulement en langue première (Anglin, 1993; Carlisle, 2000; Carlisle et Fleming, 2003; Nagy et Anderson, 1984; Nagy et al., 2006; Tyler et Nagy 1989, 1990), mais également en langue

seconde (Friedline, 2011; Jeon 2011; Kieffer et Lesaux, 2008, 2012; Schmitt et Meara, 1997; Zhang et Koda, 2012). Toutefois, le développement des connaissances morphologiques semble suivre un parcours différent d'un contexte à l'autre. Des études s'intéressant aux connaissances morphologiques dérivationnelles d'apprenants de L2 tendent à montrer que, de façon générale, ces derniers, même dans le cas des apprenants très avancés, affichent des connaissances morphologiques plus faibles que les locuteurs de la L1 (Friedline, 2011, Schmitt et Meara, 1997; Schmitt et Zimmerman, 2002). L'étude de Friedline (2011) est tout particulièrement intéressante à cet égard puisque l'auteur a exploré différents aspects des connaissances morphologiques dérivationnelles d'étudiants qui apprennent l'anglais langue seconde dans une université américaine; il a comparé les résultats de ces étudiants avec ceux de locuteurs natifs de l'anglais. Précisons que les étudiants de langue seconde provenaient d'une multitude d'origines linguistiques et étaient classés en fonction de leurs compétences en anglais : intermédiaire-faible, intermédiaire avancé et avancé. Les participants devaient effectuer trois tests. En premier lieu, un test de décision lexicale sur des mots morphologiquement complexes, du type « est-ce que *forcenessful** est un mot ? », a été administré. Les participants devaient répondre sur une échelle de un à six, un correspondant à la réponse « absolument pas un mot » et six « assurément un mot ». Par la suite, ils devaient effectuer un test de jugement de relation sémantique sur le plan morphologique entre deux mots : ils devaient déterminer dans quelle mesure des mots appartenant à la même famille morphologique étaient liés (p. ex. *decorative* – *decoration*), encore une fois selon une échelle de un à six. Des leurres graphiques, c'est-à-dire des mots qui se ressemblent sur le plan de la forme, mais qui ne sont pas morphologiquement liés, étaient utilisés dans la deuxième épreuve (p. ex. *institution* – *instrumental*). À la troisième et dernière épreuve, les participants devaient extraire la base d'un mot morphologiquement complexe (p. ex. *govern* dans *government* et *cancer* dans *cancer*). Les résultats montrent que, dans l'ensemble, les locuteurs natifs ont obtenu un rendement significativement supérieur à celui des apprenants de L2 aux trois épreuves. Fait étonnant, aucune différence significative n'a été constatée entre les niveaux de maîtrise de l'anglais L2 parmi les non-natifs, c'est-à-dire que les capacités en matière de traitement morphologique étaient comparables entre un étudiant de niveau avancé et un étudiant de niveau intermédiaire-faible. L'auteur présume

que cette situation peut s'expliquer en partie par le fait que les apprenants de L2, même les plus avancés, n'ont pas acquis les caractéristiques syntaxiques et sémantiques que sous-tend la morphologie dérivationnelle.

Schmitt et Meara (1997) se sont intéressés aux connaissances lexicales d'étudiants japonais de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère. Ils ont évalué de façon longitudinale, c'est-à-dire, au début et à la fin de l'année scolaire, les connaissances lexicales de ces étudiants ainsi que leurs compétences réceptives et productives en matière d'association lexicale et de morphologie flexionnelle et dérivationnelle. Ils ont constaté que même si les étudiants avaient amélioré leurs connaissances lexicales au cours de l'année (un gain moyen de 330 mots), ceux-ci affichaient de très faibles connaissances relatives à la suffixation, tout particulièrement en ce qui concerne les suffixes dérivationnels pouvant être rattachés à une base verbale. Il convient de souligner que ces étudiants évoluaient dans un contexte d'anglais langue étrangère et qu'ils n'étaient pratiquement pas exposés à un intrant linguistique en anglais à l'extérieur de leurs cours de langue.

Les résultats obtenus dans ces études semblent trouver un écho dans la théorie du traitement de l'intrant de VanPatten (1996, 2004). Cette théorie concerne la façon dont un apprenant d'une langue seconde traite l'intrant (oral ou écrit) auquel il est exposé. Comme la capacité de traitement est limitée, VanPatten affirme que l'on privilégie le sens à la forme, c'est-à-dire que le traitement sémantique aurait préséance sur le traitement des aspects formels de la langue, dont le traitement morphologique. Il convient de préciser que, lorsque VanPatten parle de traitement morphologique, il entend surtout la morphologie flexionnelle, dont les accords verbaux. Toutefois, il serait également possible d'appliquer ce raisonnement à la morphologie dérivationnelle, c'est-à-dire que les apprenants d'une L2 ne s'attarderaient qu'à la forme globale d'un mot pour en comprendre le sens et ne remarqueraient pas sa composition morphologique, même si cette hypothèse n'a pas été prouvée empiriquement.

Jiang (2000) a proposé un modèle psycholinguistique d'acquisition du vocabulaire qui s'applique à l'acquisition d'une langue seconde dans un contexte de classe et qui semble aller dans le sens des hypothèses de VanPatten (1996, 2004). Selon lui, l'acquisition du vocabulaire dans une L2 diffère du processus d'acquisition en L1 pour deux raisons : les apprenants sont exposés à un intrant moins riche et ils disposent normalement d'un système conceptuel déjà établi dans leur L1, c'est-à-dire qu'ils ont déjà un mot pour désigner un certain concept.

Selon Jiang (2000), la connaissance d'un mot revêt quatre aspects fondamentaux qui se regroupent en deux composantes. Le lemme³ comprend les connaissances sémantiques et syntaxiques et le lexème comprend les connaissances phonologiques et orthographiques ainsi que les connaissances morphologiques d'un mot, comme le montre la figure 2.2. En L1, à l'âge adulte, après des heures incalculables d'exposition à la langue, les quatre composantes d'une entrée lexicale sont normalement fortement intégrées.

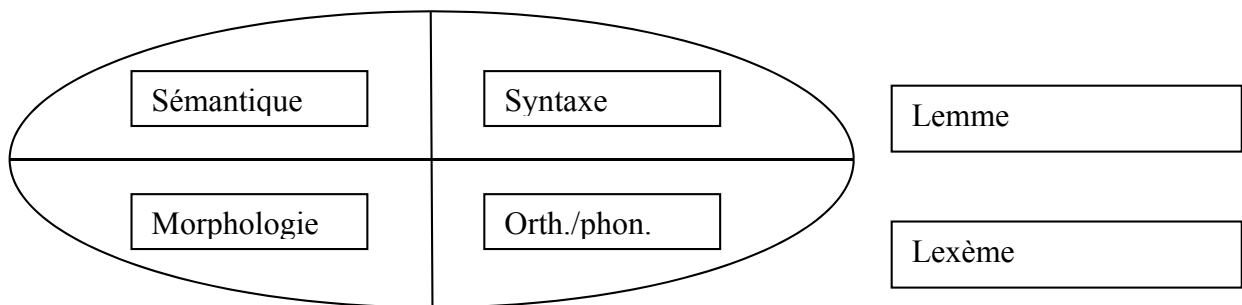


Figure 2.2 : Modèle adapté de Levelt (1989) (Jiang, 2000)

Toutefois, en L2, le processus d'acquisition d'une entrée lexicale suivrait trois stades : le stade formel, le stade de médiation de lemme et le stade d'intégration. Au stade formel, l'apprenant ne remarque que la forme orthographique et phonologique du mot et associe les autres composantes à celle d'un équivalent du mot dans sa L1. Lorsqu'il perçoit un mot en L2, il doit retrouver son équivalent en L1 et il associe les composantes sémantiques, syntaxiques et morphologiques du mot en L1 à celles de son équivalent en

³ À noter que la définition de *lemme* de Jiang (2000) n'est pas la même que celle de Nation (2001).

L2. L'accès sémantique se fait donc obligatoirement par l'entremise de la L1 (voir la figure 2.3). Par exemple, si un anglophone voit le mot français « thé », il pensera à l'équivalent anglais « *tea* » et associera toutes les propriétés sémantiques, syntaxiques et morphologiques du mot anglais « *tea* » au mot français « thé ».

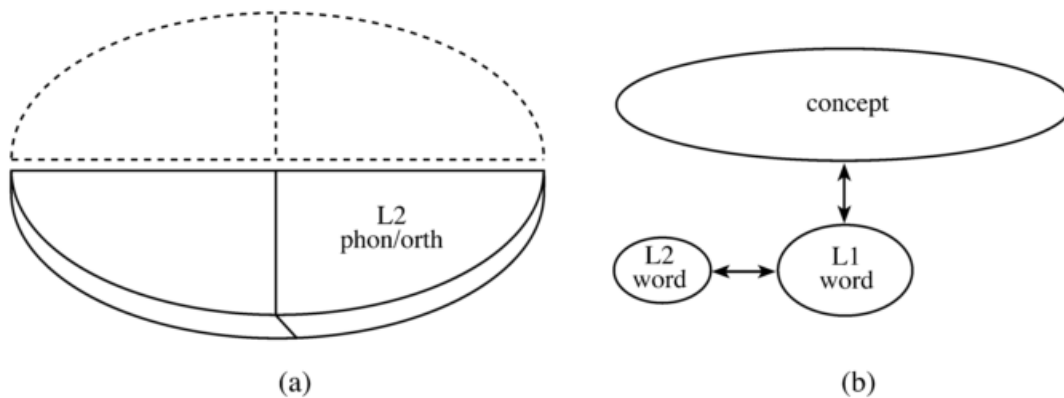


Figure 2.3 : Stade formel (Jiang, 2000)

À mesure que progresse l'apprenant dans sa L2, il entre dans le stade de médiation de lemme, c'est-à-dire que les associations entre le mot en L2 et en L1 se renforcent, et la représentation lexicale d'un mot en L2 intègre les informations sémantiques et syntaxiques du mot en L1, comme l'illustre la figure 2.4. Si l'on reprend le cas du mot « thé », à ce stade-ci, l'apprenant saura que le mot français « thé » ne correspond pas tout à fait au même sens que « *tea* ». Par exemple, le mot « thé » ne renvoie pas au concept de « *herbal tea* » en anglais; il s'agirait plutôt du mot « tisane ». Notons également que, au stade de médiation, les informations morphologiques ne sont pas intégrées.

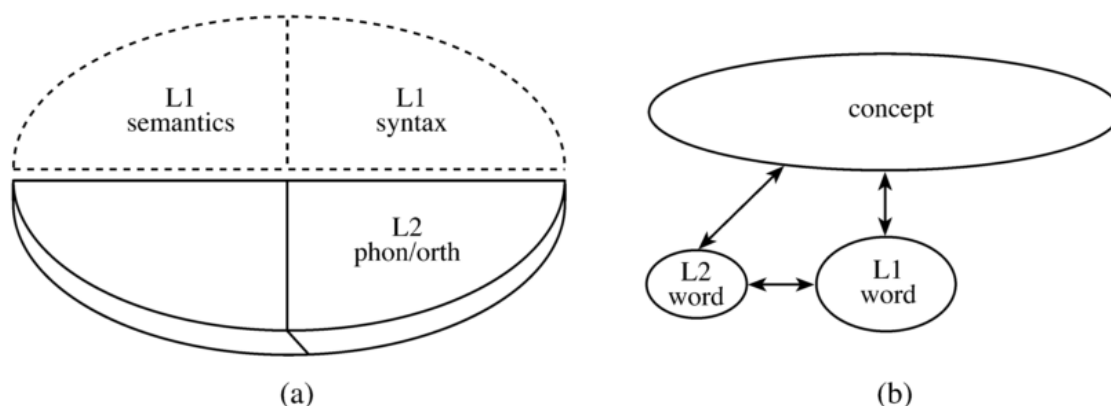


Figure 2.4 : Stade de médiation de lemme (Jiang, 2000)

Enfin, la figure 2.5 montre que, au dernier stade, le stade d'intégration, l'ensemble des composantes lexicales sont intégrées à la L2.

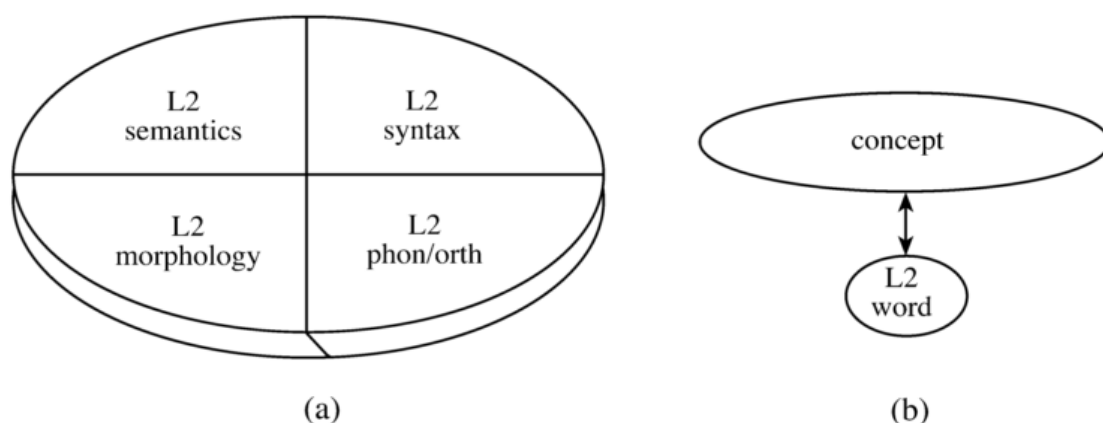


Figure 2.5 : Stade d'intégration (Jiang, 2000)

Par conséquent, à ce stade, toutes les composantes lexicales sont intégrées et l'accès se fait directement en L2, sans que l'équivalent en L1 soit activé. L'apprenant saurait donc que, en français, le pluriel de « hibou » est « hiboux » et non pas « hibous* ». Toutefois, comme Jiang (2000) le fait remarquer, de nombreux apprenants répètent continuellement certaines erreurs sans pouvoir intégrer les informations morphologiques adéquates. Pour expliquer ce phénomène de fossilisation des erreurs lexicales, Jiang (2000) précise que la plupart des apprenants semblent bloquer au deuxième stade d'intégration lexicale, qui ne

comporte aucune précision quant aux composantes morphologiques du mot. Ce stade serait suffisant pour combler les besoins communicationnels des apprenants. Il importe toutefois de rappeler que ce modèle s'applique à l'apprentissage d'une L2 dans un contexte de salle de classe; il faut donc tenir compte des explications de ce modèle avec une certaine circonspection. Par exemple, le processus d'apprentissage du vocabulaire de ce modèle semble suivre celui d'un apprentissage par lexique bilingue, c'est-à-dire qu'on présente un mot dans une L2 et qu'on donne l'équivalent en L1, sans donner d'autres précisions. L'acquisition des compétences lexicales peut suivre un autre chemin, surtout dans le cas de concepts qui n'auraient pas d'équivalent dans la L1, et donc l'apprentissage d'un mot (et des concepts qui y sont associés) se ferait directement dans la L2. Néanmoins, les explications proposées semblent confirmer les données de certaines études empiriques (Friedline, 2011; Schmitt et Meara, 1997) qui ont indiqué que les apprenants d'une langue L2, même des apprenants avancés, n'affichaient pas de bonnes capacités en matière de traitement morphologique.

En somme, dans cette section, il a été question du fait que les connaissances lexicales relatives à la forme, au sens et à l'usage d'un mot, dont font partie les informations de nature morphologique, se construisent progressivement chez un apprenant d'une langue seconde à mesure qu'il est exposé à un intrant linguistique. Selon Nation (2001), une fois qu'un apprenant connaît un mot appartenant à une famille morphologique, il peut faire le lien entre une forme de base et une forme dérivée. Toutefois, certaines études (Friedline, 2011, Schmitt et Meara, 1997; Schmitt et Zimmerman, 2002) montrent que ces liens ne s'établissent pas de façon aussi naturelle, ce qui semble en lien avec les théories de VanPatten (1996, 2004) et de Jiang (2000).

Au chapitre un, nous avons présenté des hypothèses qui expliquent la façon dont le vocabulaire et la compréhension écrite peuvent être liés. Nous avons notamment parlé de l'hypothèse d'aptitudes métalinguistiques de Nagy (2005, 2007), qui explique la façon dont le traitement morphologique pourrait intervenir au sein de cette relation. Dans la section qui suit, nous tentons de mieux définir le rôle que le traitement morphologique pourrait jouer à l'égard de la compréhension écrite.

2.4 Morphologie et compréhension écrite

La lecture, nous l'avons dit, est un processus très complexe qui repose sur l'interaction de nombreuses composantes. Comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre, certains modèles tentent d'expliquer les processus généraux de la lecture, tels que le modèle de la vision simple de la lecture, alors que d'autres modèles mettent l'accent sur des processus plus précis, tels que les modèles d'accès lexical. À ce titre, il s'avère difficile de déterminer précisément la place exacte qu'occupent le vocabulaire et la morphologie, et les rapports qu'entretiennent ces trois concepts doivent encore être précisés (Berthiaume, 2008). Dans la prochaine section, nous allons passer en revue certains modèles de lecture et nous allons tenter de trouver le rôle que le traitement morphologique pourrait y jouer.

2.4.1 Morphologie et modèles de lecture

Tout d'abord, rappelons que, pour expliquer les liens entre vocabulaire et compréhension écrite, Nagy et Anderson (1984) affirment que le traitement morphologique pourrait constituer une partie de l'équation. En effet, ils suggèrent que la capacité de décomposer un mot en unités morphémiques et de se fier aux informations contextuelles peut donner accès à près de 60 % des mots inconnus d'un texte. Par conséquent, le traitement morphologique peut renforcer la compréhension écrite par l'entremise du vocabulaire. De plus, comme l'indique Nagy (2007), la valeur syntaxique que portent certains suffixes (p. ex. le suffixe *-ment* peut signaler la présence d'un adverbe, comme dans *lentement*) peut également renforcer la compréhension en lecture. Enfin, le traitement morphologique pourrait participer au processus de reconnaissance de mots morphologiquement complexes. Pourtant, la morphologie, qui semble jouer un rôle important dans la compréhension écrite (Carlisle 1995, 2000), est absente des principaux modèles de compréhension en lecture (Goodwin, 2010). Ainsi, la place du traitement morphologique n'est précisée ni dans les modèles ascendants, ni dans les modèles descendants et ni dans les modèles interactifs. Il est tout de même possible de revoir les

modèles de lecture en essayant d'émettre certaines hypothèses par rapport au rôle du traitement morphologique à l'égard de la lecture dans certains modèles de lecture.

Premièrement, si l'on prend la vision simple de la lecture, on se rappelle que ce modèle met en relief deux composantes essentielles à la compréhension écrite, soit la reconnaissance des mots et la compréhension orale (Gough et Tunmer, 1986). Dans ce modèle, il serait possible d'inférer la place du traitement morphologique au sein de la partie « reconnaissance des mots », puisque certaines études ont fait état de la contribution du traitement morphologique à la reconnaissance des mots (Carlisle et Stone, 2005; Deacon et Derby, Nagy, Berninger et Abbott, 2006). Nagy et al. (2006) affirment que dans une langue comme l'anglais, la graphie de certains mots privilégie les considérations d'ordre morphologique plutôt que phonologique. Par exemple, le « g » dans « *sign* » ne se prononce pas, mais il rappelle le lien qu'il entretient avec le mot « *signature* », dans lequel le « g » se prononce. En français, on pourrait penser à la relation entre deux mots liés sur le plan morphologique, comme « lait » et « laitier », où le « t » de « lait » est muet mais se prononce dans « laitier ». En conséquence, le fait de pouvoir découper un mot en unités morphémiques pourrait faciliter la reconnaissance de certains mots morphologiquement complexes (Henry, 1988, 1989). De plus, selon le modèle de l'efficacité verbale proposé par Perfetti (1985), compte tenu des capacités cognitives limitées du lecteur, il faut que le traitement des processus de bas niveau, c'est-à-dire ceux se rapportant à la reconnaissance de mots, soit relativement automatisé de façon à libérer les ressources nécessaires à la compréhension générale. Encore une fois, vu le rôle que le traitement morphologique semble jouer au cours de la reconnaissance des mots, on peut présumer qu'il intervient à l'échelle des processus de bas niveau.

Par ailleurs, si le rôle du traitement morphologique n'est pas précisé explicitement dans les modèles de lecture, certains modèles de traitement lexical ont néanmoins proposé quelques explications pour rendre compte du traitement morphologique. Dans la section 2.4.2., nous allons explorer la façon dont certains modèles théoriques ont tenté de conceptualiser la place qu'occuperait le traitement morphologique dans le processus de reconnaissance de mots.

2.4.2 Traitement morphologique dans l'accès lexical

Avant d'explorer les modèles de traitement lexical par voie morphologique, il convient premièrement d'expliquer plus amplement ce que nous entendons par accès au « lexique mental ».

Pendant la lecture, le lecteur doit reconnaître les mots qu'il lit et accéder à leurs informations phonologiques, orthographiques, sémantiques, syntaxiques et morphologiques. C'est au fil de ses lectures qu'il vient à associer des configurations graphiques que forment les lettres (dans le cas du système alphabétique) à des mots et à l'ensemble des informations qui y sont associées. Dans le cas d'un lecteur expert, cet accès se fait très rapidement, en moins d'une demi-seconde (Ferrand, 2007). C'est donc dire que ces informations sont très bien intégrées dans le cerveau. Pour désigner l'ensemble de ces connaissances, certains auteurs utilisent la métaphore du lexique mental, qui correspondrait à l'ensemble des mots ainsi qu'à toutes les informations connexes (phonologiques, orthographiques, sémantiques, syntaxiques et morphologiques) qu'un lecteur connaît (Ferrand, 2007). Selon Pinker (1994), le lexique mental d'un lecteur expert comprendrait environ 60 000 mots, mots qu'il est capable de reconnaître très rapidement dans tout texte qu'il lit. Pour expliquer ce processus d'accès lexical, plusieurs modèles ont été proposés, notamment les modèles à double voie, dont nous parlerons brièvement.

Le modèle à double voie, tel que proposé par Coltheart (2005, 2006) suppose que l'accès au lexique mental peut se faire de deux façons : par une voie lexicale et par une voie non lexicale (voir figure 2.6). La voie lexicale permet de reconnaître les mots connus stockés dans le lexique mental sous formes orthographique, phonologique et sémantique. Le lecteur reconnaît tout d'abord la forme graphique, ce qui lui permet ensuite d'accéder à ses informations phonologiques et sémantiques (Roberts et al., 2011). Dans cette voie, l'accès au lexique mental se ferait de façon parallèle, c'est-à-dire que chaque structure de traitement (orthographique, phonologique et sémantique) envoie des signaux excitateurs

ou inhibiteurs entre elles en amont et en aval jusqu'à ce que l'accès lexical se fasse. Dans le cas des mots inconnus, par contre, puisque ce mot n'est pas représenté dans le lexique mental, la reconnaissance de mots doit se faire par la voie non lexicale (Coltheart, 2006). Le lecteur doit alors se fier aux règles de conversion graphophonologique qu'il possède pour accéder aux informations phonologiques d'un mot inconnu. Par ailleurs, comme Coltheart (2006) l'explique, les mots réguliers, ceux qui respectent les règles de conversion graphème-phonème d'une langue peuvent être lus par la voie directe ou indirecte. Par contre, en ce qui concerne les mots irréguliers, ceux qui dérogent aux règles graphophonologiques (p. ex. « monsieur »), ou les mots dont la représentation est incomplète dans le lexique mental, l'accès lexical ne peut se faire que par la voie lexicale.

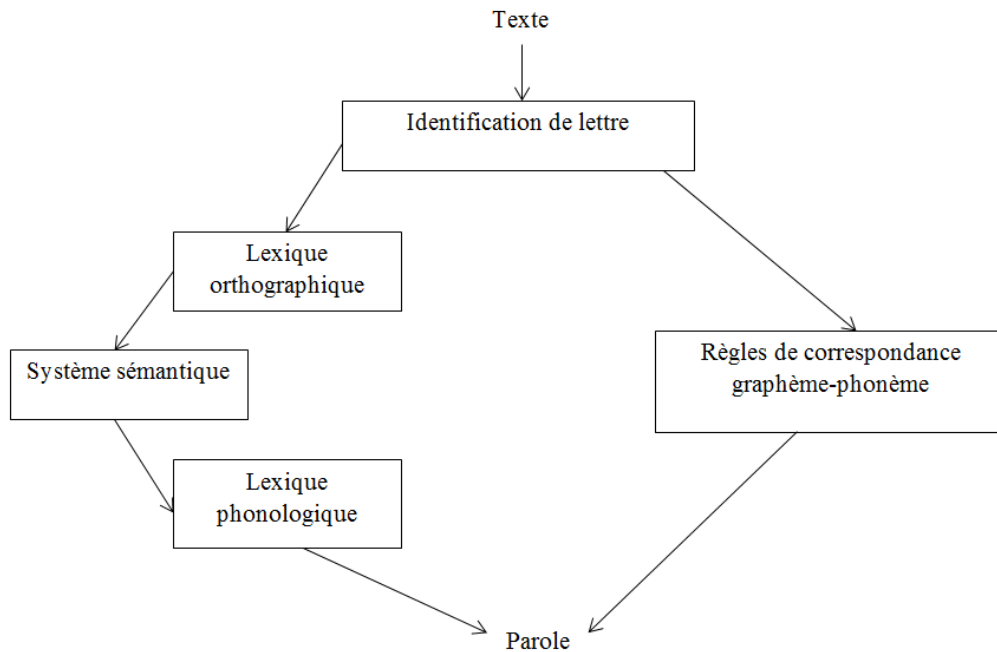


Figure 2.6 : Modèle d'accès à double voie (traduction de Coltheart, 2006)

Dans le cas du traitement morphologique, certains auteurs mentionnent que la reconnaissance de mots morphologiquement complexes pourrait se faire par découpage

morphémique (Henry, 1988, 1989; Nagy et al., 2006). Pour expliquer ce phénomène, certaines théories concernant l'accès lexical par traitement morphologique se sont inspirées des modèles à double voie (Goodwin, 2010), mais dans ce cas-ci, l'accès à double voie se ferait non pas selon des unités phonologiques, mais bien selon des unités morphologiques. Il y aurait deux voies qui permettraient d'accéder à des mots morphologiquement complexes : la voie directe et la voie indirecte (Carlisle, 2003). La voie directe permettrait de reconnaître les mots morphologiquement complexes dans leur globalité; il s'agirait des mots fréquents et connus. Dans le cas de la voie indirecte, les mots morphologiquement complexes inconnus seraient segmentés en morphèmes et l'accès se ferait par recomposition morphémique.

Schreuder et Baayan (1995) ont proposé la théorie hybride, qui explique en trois étapes comment se ferait le traitement de mots morphologiquement complexes inconnus. La première étape, la segmentation, consiste à établir des correspondances entre le mot et ses constituants morphologiques et des représentations conceptuelles stockées dans le lexique mental; il s'agit de représentations mentales bien établies soit d'un mot morphologiquement complexe, soit de ses constituants, soit des deux. Par exemple, le mot *danseur* activerait, entre autres, les concepts de *danseur*, de *danser* et de *-eur*. Par la suite, l'activation de ces concepts permettrait de fournir des renseignements sur la nature syntaxique et sémantique du mot. Dans l'exemple précédent, si le concept de *-eur* est bien représenté dans le lexique mental, on pourrait alors comprendre qu'il s'agit d'un nom et qu'il s'agit d'une personne qui fait une action. En outre, la vitesse d'activation des représentations conceptuelles serait fonction de la fréquence des constituants et du degré de transparence (phonologique et orthographique) entre la base et la forme dérivée : l'activation du *danser* de *danseur* serait plus rapide que le *conduire* de *conducteur* (Goodwin, 2010). Au fil des occurrences, les mots morphologiquement complexes inconnus en viendraient à avoir leur propre représentation lexicale directe. La deuxième étape consiste à juger de la légalité de l'assemblage des mots morphologiquement complexes. C'est ce qui permet de juger que *danseur* est un mot légal alors que *dansiste** ne l'est pas. Au cours de la troisième étape a lieu la représentation lexicale du mot morphologiquement complexe à partir de la somme des constituants morphémiques

activés. Le traitement morphologique selon le modèle de Schreuder et Baayan (1995) repose donc sur le traitement d'informations de nature syntaxique et sémantique (Carlisle et Flemming, 2003). Comme Goodwin (2010) le fait remarquer, ce modèle propose une explication du traitement morphologique de mots complexes, notamment en ce qui concerne la lecture : le lecteur décompose le mot en unités morphémiques pour accéder à son sens et à sa prononciation, ce qui faciliterait le processus de reconnaissance de mots. Par conséquent, il a accès à davantage de ressources cognitives pour le traitement de processus de haut niveau, comme le prétend la théorie de l'efficacité verbale de Perfetti (1985).

En somme, dans la première partie du cadre théorique, nous avons constaté que, en langue première, les enfants apprennent progressivement à reconnaître la structure interne des mots, à prendre conscience de la valeur syntaxique, phonologique syntaxique des morphèmes et à manipuler ces différents éléments. Nous avons aussi vu que c'est une exposition à un riche environnement linguistique qui permet le développement du traitement morphologique en langue première, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte (Carlisle, 2004). Toutefois, dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde, l'intrant linguistique n'est pas aussi abondant qu'en langue première, ce qui pourrait assurément avoir une incidence sur le développement de ce traitement en langue seconde. En outre, comme nous l'avons souligné, le vocabulaire et le traitement morphologique sont fortement liés. D'ailleurs, en langue seconde, comme le modèle de Nation (2001) l'illustre, les connaissances morphologiques ont principalement été situées à l'intérieur des aspects relatifs à la forme et au sens d'un mot (Friedline, 2011). Enfin, pour mieux comprendre les liens entre la compréhension écrite et le traitement morphologique, nous avons vu que le modèle de Schreuder et Baayan (1995) propose une explication du processus de représentation lexicale d'un mot morphologiquement complexe. Toutes ces considérations nous amènent à explorer, dans la section suivante, des études qui ont cherché à mettre en lien le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite.

2.5 Études sur le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension en lecture

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons aux liens qui existent entre les capacités de traitement morphologique, les connaissances lexicales et la compétence en compréhension écrite d'apprenants du français langue seconde de niveau collégial. À ce jour, très peu d'études ont cherché à mettre en relation ces trois variables en langue seconde. Par conséquent, nous présenterons, en première partie, des études menées en langue seconde sur la relation entre les connaissances lexicales et la compréhension en lecture de manière à mieux comprendre les interactions entre ces deux variables. En deuxième partie, considérant que les études portant sur la relation entre le traitement morphologique, les connaissances lexicales et la compréhension en lecture ont surtout été menées en langue première auprès de jeunes élèves du primaire, nous examinerons certaines des plus influentes à ce chapitre. Cette étape nous permettra de voir de quelle façon ces variables semblent être liées auprès de locuteurs natifs. Soulignons, toutefois, que certaines de ces études ont intégré des élèves allophones qui évoluaient dans un contexte où la langue d'enseignement différait de leur langue première. Dans la dernière partie, nous présentons les seules études qui, à notre connaissance, ont été effectuées en L2 et qui portent sur la place que pourrait jouer le traitement morphologique au regard des connaissances lexicales et de la compréhension écrite auprès d'adolescents et de jeunes adultes qui apprennent une L2. Cette revue de la littérature nous permettra d'orienter notre démarche de recherche pour mieux comprendre le processus de compréhension écrite d'apprenants adultes de français langue seconde sous l'angle des connaissances lexicales et du traitement graphomorphologique.

2.5.1 Vocabulaire et langue seconde

Il a été question dans la problématique du fait que les problèmes de compréhension en lecture en langue seconde sont attribuables en partie à un manque de vocabulaire (Carlo et al., 2004). En effet, selon certains auteurs, pour comprendre un texte, il faut, notamment, connaître la presque totalité des mots, sinon la compréhension peut être

extrêmement laborieuse, voire impossible (Hu et Nation, 2000; Schmitt, Jiang et Grabe, 2011). Nous allons maintenant examiner trois études qui ont abordé ce sujet.

La première personne à s'être intéressée à la question est Laufer (1989). Dans son étude (1989), elle part de l'hypothèse selon laquelle la plupart des difficultés de compréhension des lecteurs dans une langue seconde découlent davantage d'un manque de connaissances lexicales que de problèmes d'ordre syntaxique, du moins chez les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé. Elle a donc cherché à déterminer la proportion de mots qu'un apprenant d'une L2 doit préalablement connaître pour comprendre de façon raisonnable un texte. Dans le cadre de son étude, elle a fixé la « compréhension raisonnable » au seuil de réussite d'un examen de compréhension écrite de l'université Haifa, c'est-à-dire à une note de 55 %. Afin d'évaluer la relation entre compréhension en lecture et le degré de connaissances lexicales, elle a fait passer à des étudiants universitaires un test de compréhension écrite. Les participants, des étudiants universitaires parlant hébreu ou arabe et suivant un cours d'anglais langue seconde, devaient répondre à un test de compréhension comprenant des questions à choix multiples et des questions à développement. Ils devaient, en outre, souligner tous les mots qu'ils ne connaissaient pas. Par la suite, pour juger de la fiabilité du degré de connaissances lexicales qu'ils avaient déclaré, les participants ont passé un autre test dans lequel ils devaient indiquer la traduction dans leur langue première de 40 mots tirés du texte. Les résultats obtenus montrent que les participants ayant obtenu la note de passage de 55 % connaissaient au moins 95 % des mots du texte. Ce serait donc, selon Laufer (1989), une connaissance de 95 % des mots d'un texte qui permettrait de délimiter le seuil d'une compréhension raisonnable. Se fiant aux études de Deville et al. (1985) et d'Ostyn et Godin (1985), Laufer a établi qu'une couverture de 95 % de tous les mots en anglais correspondait à environ 5000 mots. Cette étude a eu un grand impact dans le domaine du vocabulaire en langue seconde et le taux de 95 % a été abondamment cité comme seuil de référence, comme le soulignent Schmitt, Jiang et Grabe (2011). Toutefois, ces derniers font remarquer qu'une compréhension textuelle de 55 % n'est peut-être pas le degré de compréhension auquel aspirent les apprenants d'une langue seconde.

Les résultats obtenus par Laufer (1989) ont d'ailleurs été contestés par Hu et Nation (2000), qui ont critiqué le fait que cette auteure n'avait pas défini ce qu'elle entendait par mots (lemmes, types, famille de mots?) Ils ont mis de l'avant une étude dans laquelle ils ont voulu approfondir la question du nombre de mots qu'il faut connaître pour avoir une compréhension adéquate d'un texte. Par « compréhension adéquate », ils entendent le fait de pouvoir lire un texte pour le plaisir de façon autonome sans avoir à interrompre la lecture pour chercher la signification de mots. Dans le cadre de la recherche, 67 participants adultes, d'origines linguistiques diverses, inscrits à un cours d'anglais de niveau préuniversitaire ont réalisé un test de compréhension écrite à choix multiples. Pour contrôler la couverture lexicale des participants, les auteurs ont présenté quatre versions différentes du même texte. Dans la première version, 20 % des mots les plus fréquents du texte ont été remplacés par des non-mots, ce qui correspond à une couverture lexicale de 80 %. La couverture lexicale des trois autres versions était de 90 %, 95 % et 100 %. Les résultats montrent que les participants n'ont pas fait preuve de compréhension adéquate en présence du texte comportant une couverture lexicale de 80 %. Même si quelques participants ayant lu les textes dont la couverture lexicale était de 90-95 % ont fait preuve d'un certain degré de compréhension, la plupart n'ont pas affiché une compréhension adéquate. D'après les calculs des auteurs, il y aurait un véritable degré de compréhension aux alentours d'une couverture lexicale de 98 %. Rappelons qu'il s'agit ici de compréhension non assistée, c'est-à-dire sans dictionnaire ni toute autre forme d'aide.

S'appuyant sur ces deux études précédentes, Schmitt, Jiang et Grabe (2011) ont creusé davantage la question de la couverture lexicale et du nombre de mots qu'il faut connaître pour comprendre des textes de nature générale. Ils ont, entre autres, voulu déterminer s'il existait véritablement un seuil minimal à connaître comme l'étude de Laufer (1989) semblait le suggérer. Ils ont adopté une méthodologie rigoureuse pour connaître le pourcentage réel de mots qu'un participant connaît d'un texte donné. Ils ont sélectionné plus de 661 participants provenant de différents pays et ayant des langues premières différentes. Il s'agissait d'étudiants de niveaux préuniversitaire et universitaire, dont l'âge allait de 16 à 33 ans. Ceux-ci ont été soumis à deux tests de lecture portant sur des thèmes

différents et ont dû effectuer une épreuve de vocabulaire mesurant l'étendue des mots qu'ils connaissaient. Les tests de compréhension écrite comprenaient 14 questions à choix multiples et 18 questions dans lesquels les participants devaient organiser l'information selon des schémas. Ils ont aussi utilisé un test mesurant l'étendue du vocabulaire : une liste de 150 mots a été présentée aux participants, et ceux-ci ont dû indiquer si oui ou non ils connaissaient les mots. Ils ont sélectionné 120 mots à partir des deux tests de compréhension selon des critères de fréquence des mots dans la langue anglaise, c'est-à-dire qu'ils ont choisi des mots se situant dans la tranche des 1000 mots les plus fréquents, des mots de la tranche des 1000 à 2000 mots les plus fréquents et des mots de la tranche de mots se situant après la limite des 2000 mots les plus fréquents. Afin de contrôler le degré de fiabilité des réponses des participants, 30 pseudomots ont été insérés dans la liste. Les auteurs ont choisi d'écarter les participants qui avaient déclaré connaître plus de trois pseudomots. Grâce à cette technique, ils ont pu établir le degré dans lequel les participants connaissaient les mots de chaque texte et ont pu ainsi évaluer leur niveau de compréhension en fonction du degré de couverture lexicale, le long d'une échelle 90 et 100 % (ils ont classé les résultats à chaque point de pourcentage, c.-à-d. 90 %, 91 %, 92 %, etc.). Les résultats obtenus contredisent la thèse du seuil de vocabulaire établie précédemment. En effet, Schmitt et al. (2011) ont observé une relation linéaire entre les résultats de compréhension en lecture et le nombre de mots connus. Par exemple, à une couverture lexicale de 90 % correspondait un degré de compréhension de 50 %, à une couverture de 95 %, le niveau de compréhension était de 60 % et pour une compréhension équivalant à 70 %, les participants devaient connaître 98-99 % des mots. Soulignons que, contrairement à leurs attentes, les auteurs n'ont observé qu'une corrélation de taille moyenne entre les connaissances lexicales et la compréhension écrite ($r = 0,407$; $p < 0,07$). En effet, même les participants qui connaissaient tous les mots des textes (100 %) n'ont affiché un taux de compréhension que de 75 %, comme quoi la connaissance des mots de vocabulaire ne suffit pas à la compréhension complète d'un texte. Les auteurs font remarquer que le degré de compréhension adéquate d'un texte dépend de la nature de la compréhension exigée (compréhension générale ou détaillée), mais que, si l'on aspire à une compréhension dépassant les 60 % - mesurée par un test de compréhension universitaire - il faudrait connaître environ 98 % des mots.

Ces trois études soulignent l'importance du vocabulaire à l'égard de la compréhension écrite. Elles permettent aussi de faire ressortir certains des principes mis de l'avant dans les études présentées à la section 1.4.3 par rapport à la nature des liens qui unissent ces deux variables, notamment l'hypothèse instrumentale selon laquelle plus on connaît de mots, meilleure est la compréhension en lecture (Schmitt et al., 2011). Par ailleurs, rappelons que, selon l'hypothèse de la conscience métalinguistique de Nagy (2005), la relation qui unit le vocabulaire et la compréhension écrite peut découler d'aptitudes externes, dont le traitement morphologique, la conscience phonologique et la conscience syntaxique. Nous avons souligné précédemment l'importance que peut jouer le traitement morphologique non seulement dans le développement du vocabulaire, mais également en lien avec la compréhension en lecture. Nous allons à présent passer en revue les études qui ont cherché à mettre en relation ces trois construits.

2.5.2 Études sur la morphologie, le vocabulaire et la lecture

Depuis plusieurs années, des chercheurs ont commencé à étayer le rôle du traitement morphologique dans le développement de la compréhension écrite.

Par exemple, Carlisle (2000) s'est intéressée à la capacité d'élèves de troisième et de cinquième année du primaire à reconnaître la structure morphologique des mots et également à en inférer le sens. Pour ce faire, elle a présenté trois épreuves qui visaient à évaluer le traitement graphomorphologique des élèves. Dans le cadre de la première épreuve, une épreuve de décomposition, les participants devaient donner la base d'un mot morphologiquement complexe qui leur était présenté. Par exemple : « *Driver. Children are too young to _____* » (Réponse attendue : *drive*). À l'inverse, dans la deuxième épreuve, une épreuve de dérivation, les participants devaient fournir la forme dérivée d'une base selon le contexte qui leur était présenté : « *Farm. My uncle is a _____* » (Réponse attendue : *Farmer*). Enfin, la troisième épreuve visait à évaluer la capacité des participants à lire des mots morphologiquement complexes transparents (p. ex. *movement*) et opaques (p. ex. *easily*). Des analyses de régression montrent que les

résultats aux épreuves de morphologie contribuent de manière significative aux résultats en lecture et en vocabulaire et que cette contribution est plus élevée pour les élèves de cinquième année. La contribution unique de chacune des épreuves morphologiques n'explique pas les résultats aux tests de vocabulaire et de compréhension écrite, mais, lorsque les scores aux épreuves morphologiques ont été regroupés, les résultats en morphologie ont rendu compte de 41 % de la variance en vocabulaire et de 43 % en compréhension pour les élèves de troisième année, alors qu'ils ont rendu compte de 53 % de la variance en vocabulaire et de 55 % en compréhension pour les élèves de cinquième année. Pour ce qui est de la force des relations qu'entretiennent les variables qui nous intéressent dans cette étude, rapportons-nous au tableau 2.2.

	Épreuves de morphologie		Vocabulaire		Compréhension écrite	
	3 ^e	5 ^e	3 ^e	5 ^e	3 ^e	5 ^e
Épreuves de morphologie	-	-	0.40*	0.61***	0.18	0.69***
Vocabulaire	0.40*	0.61***	-	-	0.54***	0.71***
Compréhension écrite	0.18	0.69***	0.54***	0.71***	-	-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Tableau 2.2 : Corrélations entre épreuves de morphologie, de vocabulaire et de compréhension écrite (Carlisle, 2000)

On remarque, dans ce tableau, que la corrélation entre les épreuves de morphologie et la compréhension en lecture n'est pas significative dans le cas des élèves de troisième année, mais qu'elle l'est dans le cas des élèves de cinquième année, et qu'il s'agit d'une corrélation forte. On remarque également que le poids du vocabulaire augmente dans la compréhension écrite pour les élèves de cinquième année. Par conséquent, ces résultats semblent montrer que les connaissances en morphologie dérivationnelle sont davantage sollicitées par les élèves plus âgés.

Nagy, Berninger et Abbott (2006) ont utilisé des modèles structurels pour déterminer la contribution directe et indirecte du traitement graphomorphologique à la compréhension écrite et au vocabulaire à l'écrit. Les chercheurs ont sollicité la participation de 607 étudiants de la quatrième à la neuvième année dans des écoles de banlieue aux États-Unis (4^e et 5^e année, 6^e et 7^e année, et 8^e et 9^e année). Pour mesurer le traitement graphomorphologique, ils ont utilisé deux épreuves : un test de choix de suffixe et un test de jugement de relation. Le test de choix de suffixe était composé de trois types de questions. Concernant le premier type, les questions étaient construites de façon à amener le participant à choisir parmi des mots de même famille celui dont le suffixe était adéquat selon le contexte de la phrase présentée : « Did you hear the _____? » (*directs, directions, directing, or directed*) réponse attendue (*directions*). Pour le deuxième type de questions, un pseudomot suffixé créé à partir d'une base familière (p. ex. *dogless*) était inséré dans quatre phrases différentes, et le participant devait choisir, parmi ces phrases, celle qui était la plus plausible (par exemple, « *When he got a new puppy, he was no longer dogless* » plutôt que « *He was in the dogless* ». Dans le troisième type de questions, une épreuve de plausibilité, les participants devaient choisir, parmi quatre pseudomots, celui qui permettait le mieux de compléter une phrase par ailleurs plausible, comme dans l'exemple suivant: « *Our teacher taught us how to _____ long words* » (*jittling, jittles, jittled ou jittle*). Pour ce qui est de l'épreuve de jugement de relation, il s'agissait d'une adaptation du test de Carlisle (1995) : on présentait aux participants une paire de mots et on leur demandait s'ils étaient liés, par exemple : Est-ce que « *quick* » vient de « *quickly* »? (oui) ou est-ce que « *moth* » vient de « *mother* »? (non). En ce qui concerne le vocabulaire, les auteurs ont utilisé le sous-test de vocabulaire du *Stanford Diagnostic Reading Test*. Un mot était présenté aux participants, et ceux-ci devaient choisir parmi quatre mots ou groupe de mots celui qui correspondait au sens du mot visé. Le test de lecture provenait également du *Stanford Diagnostic Reading Test*. Il s'agissait d'un test de lecture général à choix multiples.

Les analyses de corrélation ont fait état d'une relation très forte entre le traitement graphomorphologique et la compréhension en lecture, mais cette relation semblait de moins en moins forte à mesure que l'âge scolaire augmente (4^e et 5^e année, $r = 0,76$; 6^e et

7^e année, $r = 0,65$; 8^e et 9^e année, $r = 0,59$) pour les trois groupes. La corrélation était encore plus forte en ce qui concerne le vocabulaire, où l'on a observé un r qui allait de 0,67 à 0,83; mais cette relation semblait encore une fois s'affaiblir légèrement avec l'âge (4^e et 5^e année, $r = 0,83$; 6^e et 7^e année, $r = 0,72$; 8^e et 9^e année, $r = 0,67$). Des analyses effectuées dans le cadre de modèles d'équation structurelle permettent de montrer que la principale contribution du traitement graphomorphologique à la compréhension écrite se fait par l'intermédiaire du vocabulaire, c'est-à-dire que le traitement morphologique contribue grandement au développement du vocabulaire, qui, à son tour, contribue à la compréhension en lecture. Toutefois, ces analyses révèlent également que le traitement morphologique a une contribution directe à la compréhension en lecture, au-delà de son effet médiateur par l'entreprise du vocabulaire. Selon les auteurs, le traitement graphomorphologique pourrait faciliter la reconnaissance des mots et donc faciliter la compréhension. De plus, comme Nagy et Typer (1990) l'ont supposé, compte tenu de la valeur syntaxique que portent les suffixes de mots morphologiquement complexes, le traitement graphomorphologique pourrait également contribuer au traitement syntaxique de la phrase.

Ces deux premières études concernaient principalement des élèves évoluant dans un contexte d'enseignement de la langue première. Les deux études qui suivent se sont intéressées à des élèves qui sont scolarisés dans une langue autre que leur langue première.

Kieffer et Lesaux (2008) ont cherché à savoir si l'importance du traitement morphologique relevée dans les travaux menés en langue première touchait également les élèves issus de minorités linguistiques. Ils ont sollicité la participation de 87 élèves d'origine hispanophone fréquentant une école dans un large centre urbain du sud-ouest des États-Unis. Il s'agissait d'élèves de quatrième et de cinquième année. Les auteurs ont cherché à déterminer si les capacités en traitement morphologique dérivationnel de ces élèves permettaient de prédire les résultats en lecture en contrôlant leur vocabulaire. Pour évaluer les capacités de traitement morphologique des participants, Kieffer et Lesaux (2008) ont repris l'épreuve de décomposition de Carlisle (2000) (p. ex. *Popularity. The*

girl wanted to be very _____. [réponse attendue : *popular*]). En ce qui concerne la compréhension écrite, les auteurs ont utilisé le sous-test de compréhension de passage du *Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)* (Woodcock, 1991). Il s'agissait d'un test de closure au cours duquel les participants devaient lire un paragraphe dans lequel un mot avait été enlevé et indiquer à l'oral quel mot manquait selon eux. Des analyses de régression multiple montrent que, chez les élèves allophones, il existe également une relation statistiquement significative entre le traitement morphologique et la compréhension en lecture, même après avoir contrôlé le degré de connaissances lexicales.

Wang et al. (2006), pour leur part, ont voulu déterminer si les habiletés en traitement graphomorphologique sont transférables d'une langue à une autre. Ces auteurs ont établi une typologie différente de Nagy et Anderson (1984) (rappelons que nous avons présenté cette typologie à la section 2.2), selon laquelle le traitement se diviserait plutôt en quatre aspects : « l'identification », soit la capacité d'identifier les morphèmes qui composent un mot complexe; la « discrimination », soit la capacité de reconnaître les morphèmes de mots semblables sur le plan sémantique ou phonologique; « l'interprétation », soit la capacité des enfants à se servir de leurs connaissances des règles de composition et de dérivation pour inférer le sens de mots complexes; et la « manipulation », soit la capacité d'utiliser les connaissances des règles de composition et de dérivation pour produire la forme adéquate de mots dans certains contextes. Pour mener à bien leur recherche, ils ont sollicité la participation de 64 enfants d'immigrants chinois fréquentant une école primaire anglophone pendant la semaine et une école chinoise pendant la fin de semaine. Les enfants étaient répartis entre la 1^{re} et la 5^e année du primaire. Ils ont fait passer une batterie de tests aux participants en anglais et en chinois. Les participants ont notamment effectué le test de vocabulaire *Peabody Picture Vocabulary Test-III*. Ceux-ci ont également effectué un test de compréhension en lecture, le *Wide Range Achievement Test-Expanded Edition (WRAT-E)*. Les auteurs ont choisi quatre paragraphes de ce test qui convenaient aux élèves de 2^e à 4^e année, et les élèves ont dû répondre à 18 questions à choix multiples concernant ces passages. Pour mesurer les différents aspects du traitement graphomorphologique, les auteurs ont retenu trois épreuves en anglais et en

chinois. Ils ont utilisé une épreuve de plausibilité (p. ex. « Which is a better name for a bee that lives in a grass: a *grass bee* or a *bee grass*?) ainsi que les épreuves de décomposition et de dérivation de Carlisle (2000). Les analyses de régression montrent que les épreuves de dérivation et de décomposition en anglais permettent d'expliquer des variations indépendantes relativement à la compréhension en lecture en anglais, même après avoir pris en considération l'âge, le niveau scolaire, le vocabulaire oral et les résultats à une épreuve de suppression phonémique. De plus, les chercheurs ont observé que les résultats à l'épreuve de plausibilité en anglais contribuaient à la compréhension en lecture en chinois au-delà des résultats obtenus aux épreuves en chinois. Ces résultats semblent montrer que les enfants bilingues sont en mesure de transférer leurs compétences morphologiques d'une langue à une autre et qu'il faudrait miser sur les liens qui unissent des langues différentes au cours de l'acquisition de deux systèmes linguistiques différents.

Enfin, les études de Jeon (2011) et de Zhang et Koda (2012) nous intéressent tout particulièrement, puisqu'elles sont les seules à avoir ciblé des apprenants adultes de langue seconde. En effet, même si les études de Kieffer et Lesaux (2008) et de Wang et al. (2006) s'inscrivaient dans une perspective de langue seconde, dans les deux cas, la « langue seconde » constituait la langue de scolarisation des élèves. Par contre, dans les deux études que nous présentons maintenant, les participants évoluaient dans un contexte de langue étrangère⁴.

Jeon (2011) s'est intéressé aux capacités de compréhension écrite d'élèves coréens au regard de leurs connaissances lexicales et de leurs compétences en matière de traitement graphomorphologique. Elle est la première, à notre connaissance, à avoir mis en relation ces trois variables dans un contexte d'apprentissage de l'anglais langue étrangère.

Pour mener à bien cette étude, elle a demandé à 188 élèves coréens de 10^e année d'effectuer une épreuve de compréhension écrite, de vocabulaire et de traitement

⁴ « Langue étrangère » renvoie à une situation où la langue enseignée n'est pas parlée dans le territoire où elle est enseignée (Gass et Selinker, 2001).

graphomorphologique. Pour l'épreuve de compréhension écrite, les participants ont dû lire quatre courts textes de moins de 120 mots et répondre à 20 questions à choix multiples (cinq questions par texte). Ils avaient 25 minutes pour compléter le test. Il s'agit du test de niveau 4 d'une ancienne version du *General Tests of English Language Proficiency (G-TELP)*. Pour mesurer les connaissances lexicales, la chercheuse a présenté 50 mots anglais, et les participants devaient fournir une traduction en coréen. Les mots choisis ont été tirés d'un corpus de vocabulaire établi par le ministère de l'Éducation de la Corée du Sud et ne s'appuyaient pas sur des indices de fréquence du vocabulaire en anglais, comme dans Schmitt et al. (2010). Enfin, pour ce qui est des capacités de traitement graphomorphologique, Jeon (2011) a utilisé deux épreuves : une épreuve combinée de dérivation et de définition et une épreuve de choix de suffixe.

Dans le cadre de l'épreuve de dérivation et de définition, un mot de base anglais était fourni au participant dans la première colonne d'un tableau. Dans la deuxième colonne, la traduction en coréen du mot anglais était indiquée. Dans la troisième colonne, le suffixe que les participants devaient utiliser pour produire la forme dérivée attendue était présenté. Les participants devaient écrire dans la quatrième colonne la forme dérivée et indiquer, dans la cinquième colonne, le sens du mot dérivé en coréen (voir le tableau 2.3). En tout, 14 mots ont été présentés aux participants.

Tableau 2.3 : Épreuve de dérivation (Jeon, 2011)

Base Form	Meaning of the Base Form	Suffix	Derived Form (After Suffix Attachment)	Meaning of the Derived Form
Use	사용하다	~ful	useful (réponse attendue)	유용한 (réponse attendue)

Dans l'exemple précédent, les trois premières colonnes étaient fournies et le participant devait utiliser la forme de base (*use*) et le suffixe (*-ful*) pour former un mot dérivé (*useful*). Il devait ensuite indiquer l'équivalent en coréen du mot nouvellement dérivé (유용한).

Dans le cadre de l'épreuve de choix de suffixe, les participants devaient encercler, parmi une liste de suffixes présentés, ceux qui pouvaient se rattacher à un verbe. Douze verbes ont été présentés aux participants (voir le tableau 2.4).

eat	able	age	al	ance /ence	ed	ee	er or	ing	ion	ive	ly	ment	s	ure
-----	------	-----	----	---------------	----	----	----------	-----	-----	-----	----	------	---	-----

Tableau 2.4 : Épreuve de choix de suffixe (Jeon, 2011)

Dans l'exemple précédent, le participant devait encercler « *er/or* », « *ing* » et « *s* », qui sont des suffixes pouvant s'accoler à la base « *eat* ».

Afin de mesurer la force des liens entre chaque variable, Jeon (2011) a effectué toute une série de corrélations. Le tableau 2.5 présente les résultats qu'elle a obtenus.

Tableau 2.5 : Corrélations entre les épreuves (Jeon, 2011)

	Dérivation et définition	Choix de suffixe	Vocabulaire	Compréhension écrite
Dérivation et définition	-	0,443**	0,629**	0,481**
Choix de suffixe		-	0,537**	0,381**
Vocabulaire			-	0,497**
Compréhension écrite				-

** $p < 0,01$

On remarque qu'il existe une corrélation significative entre toutes les variables. La corrélation la plus forte étant entre l'épreuve de dérivation et de définition et celle du vocabulaire ($r = 0,629$, $p < 0,01$), et la moins forte étant entre l'épreuve de suffixe et celle de la compréhension écrite ($r = 0,381$, $p < 0,01$). Par conséquent, ces trois variables seraient liées de façon significative.

La dernière étude présentée est celle de Zhang et Koda (2012). Ils se sont intéressés aux liens entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension en

lecture auprès d'apprenants chinois adultes de l'anglais langue seconde. Dans le cadre de leur étude, les chercheurs ont sollicité la participation de 130 adultes chinois inscrits à une maîtrise en génie dans une université de Shanghai. Les participants ont dû effectuer une épreuve d'identification du mot de base (ils devaient trouver, parmi un choix de réponses, la racine d'un mot présenté – *reforestation* : *rest*, *forest*, *station* [réponse attendue : *forest*]) et une épreuve d'inférence lexicale : un mot morphologiquement complexe en anglais était présenté aux participants, et ceux-ci devaient choisir, parmi trois mots chinois, celui qui correspondait le plus au mot anglais en fonction d'indices morphologiques. Soulignons ici que la typologie de Zhang et Koda (2012) diffère de celle de Wang et al. (2006). En effet, Zhang et Koda (2012) ont choisi d'opérationnaliser le volet « interprétation » de la classification de Wang et al. (2006) en tant que mesure de l'« inférence lexicale », qui, selon eux, correspond à la capacité d'accéder au sens d'un mot en fonction d'indices se trouvant à l'intérieur d'un mot.

Ensuite, Zhang et Koda (2012) ont utilisé deux tests de vocabulaire : un test mesurant l'étendue du vocabulaire basé sur la fréquence des mots, c'est-à-dire l'étendue des mots que connaît une personne, et l'autre mesurant la profondeur des connaissances lexicales, c'est-à-dire la mesure dans laquelle elle connaît les différents aspects d'un mot. Dans le cadre du test mesurant l'étendue du vocabulaire, trois significations étaient présentées aux participants et ils devaient choisir, parmi six mots clés, les trois qui correspondaient le plus aux significations proposées. Dans le cadre du test mesurant la profondeur, un mot cible était présenté suivi de huit mots clés. Parmi ces huit mots, les participants devaient en choisir quatre qui étaient soit des synonymes du mot cible, soit des cooccurents. Enfin, cinq tests de compréhension écrite ont été utilisés (trouver le mot manquant d'un texte, trouver la bonne conjonction qui unit deux propositions, trouver l'antécédent d'un pronom, trouver les liens entre différentes parties d'un texte et résumer les idées principales d'un texte).

Les analyses effectuées dans le cadre de modèles structuraux montrent que le traitement morphologique contribue directement et de façon significative à l'inférence lexicale et au vocabulaire. Par ailleurs, pour ce qui est de la compréhension en lecture, la contribution

directe du traitement morphologique est négligeable, mais les auteurs ont remarqué qu'il y contribuait de façon indirecte dans une mesure importante par l'entremise de l'inférence lexicale et du vocabulaire. D'autre part, ils ont remarqué que l'inférence lexicale contribue directement au vocabulaire et à deux mesures de la compréhension en lecture. Rappelons que, comme la typologie de Zhang et Koda (2012) diffère de celle de Wang et al. (2006), les conclusions qu'ils ont obtenues concernant l'inférence lexicale pourraient s'appliquer au traitement morphologique.

En somme, dans la deuxième partie du cadre théorique, nous avons tout d'abord présenté des études ayant porté sur la relation entre les connaissances lexicales et la compréhension en lecture en langue seconde et nous avons présenté par la suite plusieurs études s'étant intéressées aux liens entre traitement morphologique, vocabulaire et compréhension écrite en langue première et en langue seconde. De ces études, on retient que, pour avoir une bonne compréhension d'un texte dans une langue seconde, il faut connaître le sens de la grande majorité des mots qui le composent (Hu et Nation, 2000; Laufer, 1989; Schmitt et al., 2011). Ces deux facteurs entretiennent donc une forte relation. Ensuite, on remarque, dans les études recensées que les relations entre le traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrites qui ont été menées auprès d'élèves, les capacités de traitement graphomorphologique présentent une corrélation avec les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrite (Carlise, 2000; Nagy et al., 2006). Des relations tout aussi fortes ont été observées chez des élèves allophones (Kieffer et Lesaux, 2008; Wang et al., 2006). Enfin, parmi les deux études qui se sont intéressées précisément à des étudiants plus âgés apprenant une langue seconde, Jeon (2011) a observé des relations significatives entre les trois variables, mais Zhang et Koda, n'ont pas observé de lien direct entre les capacités de traitement graphomorphologique et les compétences en compréhension écrite.

Dans la section qui suit, nous rappelons les principaux concepts que nous avons présentés et nous examinons les résultats et les épreuves utilisées dans les études recensées, ce qui nous mènera à nos questions spécifiques de recherche.

2.6 Synthèse

Dans le cadre de la présente étude, nous cherchons à déterminer si les capacités en matière de traitement graphomorphologique ont un lien avec les connaissances en vocabulaire et avec la compétence en compréhension écrite d'apprenants de français langue seconde de niveau collégial.

Il a été question, dans la première partie du cadre théorique, de la façon dont le traitement morphologique se développe en langue première au cours des premières années du primaire. Les enfants développeraient différents aspects du traitement morphologique selon un certain continuum suivant la fréquence des mots et des morphèmes, la productivité des affixes et le degré d'opacité de mots morphologiquement complexes, c'est-à-dire les changements d'ordre phonologique et orthographique entre une base et une forme dérivée. Nous avons aussi vu que, en langue seconde, la morphologie a principalement été située à l'intérieur des connaissances lexicales (Nation, 2001). Toutefois, en langue seconde, les connaissances morphologiques ne semblent pas aussi bien intégrées qu'en langue première, probablement, entre autres, en raison du manque d'exposition à un intrant linguistique en L2 ou à la capacité de traitement limité du cerveau, qui préfère le sens à la forme (Jiang, 2000; VanPatten, 1996, 2004). Par la suite, nous avons tenté de mieux comprendre de quelle façon le traitement morphologique pouvait contribuer à la compréhension en lecture. Nous avons notamment vu que le traitement morphologique est absent des principaux modèles de compréhension écrite, mais que certains auteurs l'ont situé à l'intérieur de modèles de reconnaissance de mots (Schreuder et Baayen, 1995). Cette première partie du cadre théorique a permis de mettre en lumière le fait que les concepts associés au traitement morphologique, au vocabulaire et à la compréhension en lecture ne sont pas clairement mis en relation, du moins d'un point de vue théorique. Malgré ceci, certains auteurs ont tenté, empiriquement, d'en faire la démonstration.

Dans la partie portant sur les études empiriques, nous avons vu premièrement que, en langue seconde, les connaissances lexicales sont liées à la compréhension en lecture et que, plus grandes sont les connaissances en vocabulaire, meilleure est la compréhension en lecture. Ensuite, il a été question du fait que, en langue première, bon nombre d'études ont montré que le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension en lecture entretiennent de fortes relations, surtout auprès de jeunes enfants. Toutefois, en langue seconde, ce portrait est moins complet. En outre, en langue première, la plupart des chercheurs ont pris en considération des élèves de différentes années scolaires, ce qui a permis d'effectuer des comparaisons entre des élèves ayant des compétences différentes. Toutefois, en langue seconde, les deux études que nous avons résumées n'ont retenu que des participants de même niveau, et aucune comparaison n'a été faite entre des apprenants de niveaux différents. Seul Friedline (2011) a montré que des étudiants de niveau intermédiaire et avancé ne présentaient pas de différence quant à leurs capacités de traitement graphomorphologique, mais celui-ci n'a pas contrôlé ces données en fonction de leurs connaissances lexicales, ni de leurs compétences en compréhension écrite.

Dans le cadre de la présente étude, nous choisissons de nous arrêter aux trois variables du centre, c'est-à-dire, au traitement graphomorphologique, au vocabulaire et à la compréhension écrite pour tenter de mieux comprendre cette relation. À la lumière des données empiriques et théoriques que nous avons présentées dans ce chapitre, nous conceptualisons les relations qu'entretiennent le traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrite de la façon suivante.

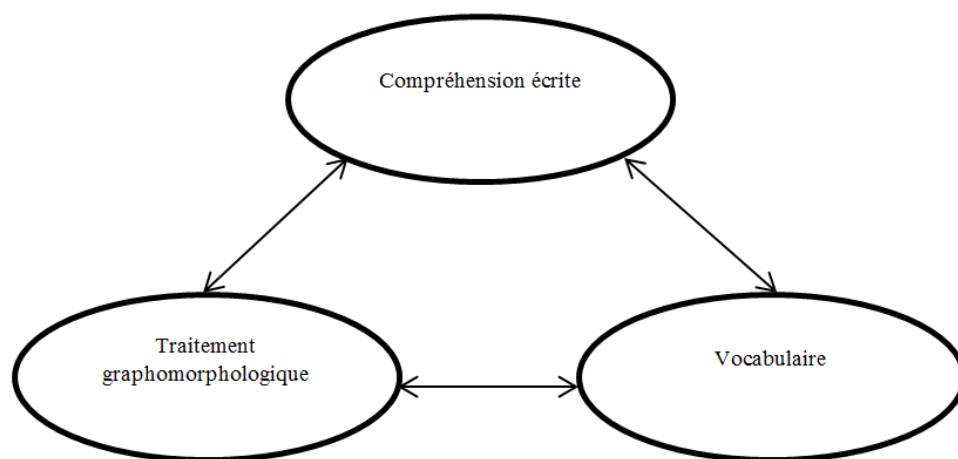


Figure 2.7 : Relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite

Afin de vérifier si ce modèle permet de prédire la nature des relations entre ces trois construits auprès d'étudiants du français langue seconde, nous cherchons à recueillir les données dont nous avons besoin pour mener à bien ce projet de recherche. Dans la section qui suit, nous passons en revue les épreuves utilisées dans les études empiriques afin d'orienter le choix des épreuves que nous utiliserons.

D'emblée, il importe de souligner que seules les études portant sur le vocabulaire et la compréhension écrite en L2 présentées au début de la section 2.5.1 n'ont pas contrôlé les connaissances morphologiques. Toutes les autres études ont pris en considération les variables visées par la présente étude. En outre, toutes les épreuves morphologiques ont été présentées à l'écrit et concernent donc les capacités de traitement graphomorphologique.

En ce qui concerne les épreuves utilisées dans l'ensemble des études présentées à la section 2.5.2, nous remarquons que c'est l'épreuve de décomposition qui est utilisée le plus souvent (Carlisle, 2000; Kieffer et Lesaux, 2008; Wang et al., 2006). Comme Berthiaume, Besse et Daigle (2010) l'indiquent, cette épreuve vise à évaluer l'habileté à décomposer un mot en ses constituants morphémiques et à identifier correctement sa

base. Elle permet donc d'évaluer la composante « identification » de Wang et al. (2006). Dans les études menées en L1, les mots à décomposer sont présentés en contexte, mais, comme Jeon (2011) l'a fait remarquer, en langue seconde, il peut s'avérer difficile de présenter les mots en contexte, parce que ce type d'épreuve fait également intervenir la connaissance des autres mots présentés en contexte et fait intervenir des connaissances syntaxiques. Par conséquent, en contexte de langue seconde, il faudrait éviter de présenter cette épreuve en contexte pour s'assurer de viser plus spécifiquement les connaissances morphologiques. De plus, comme Berthiaume (2008) le souligne, les consignes à donner dans ce genre d'épreuves doivent être précises. Par exemple, si l'on cherche à trouver la base d'un mot morphologiquement complexe tel que « remonter », il faudrait éviter de demander aux participants d'encrer le petit mot (c'est-à-dire le mot de base) dans le grand mot (c'est-à-dire le mot présenté) pour ne pas obtenir des réponses plausibles, mais non reliées morphologiquement à la base comme « mon ».

L'épreuve de plausibilité a aussi été utilisée très souvent (Nagy et al., 2006; Wang et al., 2006). Elle vise à évaluer les habiletés des participants à juger dans quelle mesure un mot ou un pseudomot respecte les règles de formation d'un mot. Berthiaume et al. (2010) précisent que cette épreuve permet de déterminer si le lecteur « dispose de connaissances morphologiques qui jouent un rôle dans leur apprentissage de la lecture, et de mesurer l'habileté des sujets à appliquer les règles morphologiques de formation des mots à des pseudomots » (p. 167). Elle permet d'évaluer les connaissances distributionnelles selon la typologie de Tyler et Nagy (1989), c'est-à-dire une sensibilité des règles de formation possible des mots. En outre, comme il s'agit de pseudomots, cette épreuve permet de contrôler d'autres types de connaissances (p. ex. syntaxique et sémantique) et cible plus précisément les connaissances morphologiques. Elle paraît donc convenir à un contexte de langue seconde.

L'épreuve de jugement de relation permet d'évaluer la sensibilité aux liens entre deux mots de même famille morphologique (Berthiaume et al., 2010) et elle correspond aux connaissances relationnelles selon la typologie de Tyler et Nagy (1989). Cette épreuve constitue donc un bon indicateur des capacités d'un lecteur à voir les relations qui

existent entre les mots de même famille. De plus, cette épreuve a été utilisée en contexte de langue seconde (Friedline, 2011; Kieffer et Lesaux, 2006) et convient donc à la population visée par la présente étude.

Nous avons présenté, à la section 2.5.2, deux études menées en langue seconde, soit celle de Jeon (2011) qui a utilisé une épreuve de choix de suffixe et une épreuve de dérivation et celle de Zhang et Koda (2012) qui ont utilisé une épreuve de décomposition. Or, comme certains auteurs le mentionnent, le traitement morphologique est composé de plusieurs aspects (Tyler et Nagy, 1989; Wang et al., 2006). Pour cette raison, nous choisissons d'utiliser trois épreuves de morphologie, qui mesurent toutes un aspect différent, pour obtenir un portrait plus global des capacités de traitement morphologique des participants, soit une épreuve de jugement de relation, une épreuve de plausibilité et une épreuve de décomposition qui permettent, respectivement, d'évaluer les connaissances relationnelles, les connaissances distributionnelles et les capacités d'identification. Par ailleurs, comme l'a fait remarquer Jeon (2011), il est important, en contexte de langue seconde, de présenter les épreuves hors contexte afin d'éviter de créer un biais quant aux connaissances syntaxiques et sémantiques que requièrent les épreuves présentées en contexte. C'est pourquoi ces trois épreuves seront présentées hors contexte.

Pour ce qui est du vocabulaire, différentes épreuves ont été utilisées dans les études présentées. Dans l'étude de Laufer (1989), les participants devaient souligner les mots qu'ils ne connaissaient pas dans un texte; il s'agit essentiellement d'une épreuve qui mesure l'étendue du vocabulaire. Ils avaient aussi à fournir la traduction en hébreu de 40 mots anglais tirés du texte présenté. Cette dernière épreuve mesure une plus grande profondeur des connaissances lexicales, mais, encore là, il s'agit d'une épreuve qui porte sur un seul aspect, soit une acception du mot en hébreu. Jeon (2011) a également choisi d'utiliser une épreuve de traduction, mais, comme nous œuvrons dans un contexte où les participants ont des L2 différentes, ce genre d'épreuve n'est pas vraiment praticable. Dans Hu et Nation (2000), les auteurs n'ont pas utilisé d'épreuve de vocabulaire. Ils ont tout simplement utilisé des textes comportant des non-mots pour contrôler la couverture lexicale, soit l'étendue du vocabulaire. Toutefois, ce genre d'épreuve exige que l'on

modifie l'authenticité du processus de lecture de textes (Schmitt et al., 2011). Schmitt et al. (2011), quant à eux, ont utilisé un test qui mesure la couverture lexicale en fonction de la fréquence des mots. Il fallait essentiellement que les participants répondent « oui » ou « non » pour indiquer s'ils connaissaient certains mots. Des pseudomots étaient insérés dans le test de façon à contrôler le degré d'intégrité des réponses. Il s'agit d'un test qui mesure l'étendue des connaissances lexicales, mais qui ne donne aucun renseignement quant à la mesure dans laquelle les mots sont connus. Ce genre de test est facilement praticable et donne des informations utiles sur le degré de connaissances lexicales des participants en fonction de la fréquence des mots dans la langue cible. Schmitt (2010) fait remarquer que, peu importe l'épreuve choisie, il est impossible de mesurer l'ensemble des aspects relatifs à la connaissance d'un mot. Il faut tenir compte des avantages ainsi que des limites de chaque épreuve utilisée. Dans le cadre de la présente étude, nous choisissons donc de retenir l'épreuve utilisée par Schmitt, Jiang et Grabe (2011), c'est-à-dire un test réceptif, qui permet d'obtenir des résultats gradués selon la fréquence des mots. Cette épreuve a l'avantage d'être rapide et de ne pas faire appel aux connaissances en L1, en plus de fournir une estimation quant au nombre de mots que les participants connaissent.

Enfin, nous remarquons que la plupart des études ont utilisé des tests de compréhension standardisés à choix multiples. Il s'agissait, dans la plupart des cas, de courts passages suivis de questions de compréhension (Nagy et al., 2006; Jeon, 2011; Wang et al., 2006). En outre, dans la majorité des études, il s'agissait de tests de lecture standardisés. Or, en français, il existe très peu de tests de compréhension écrite standardisée, encore moins des épreuves visant des apprenants de français langue seconde au Québec. Par conséquent, il nous faudra créer une épreuve qui respecte les principes des tests énoncés dans les études mentionnées, c'est-à-dire de courts passages suivis de questions à choix multiple. Nous retenons notamment le test utilisé dans Jeon (2011) qui comportait une mesure de temps de façon à contrôler un certain effet plafond si les participants disposaient de trop de temps pour réviser les questions.

Étant donné que, à la lumière de l'ensemble des études recensées dans le cadre théorique, la relation qu'entretiennent le traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et la compréhension écrite dans une langue seconde ne semble pas très bien définie, il conviendrait d'explorer davantage les connaissances morphologiques que des apprenants d'une L2 possèdent et voir de quelle façon elles sont liées aux connaissances en vocabulaire et à la compréhension en lecture, en plus de vérifier si le niveau de maîtrise de la langue seconde a un effet sur la force de la relation. C'est ce qui nous amène à poser les questions spécifiques de recherche qui suivent.

2. 7 Objectifs spécifiques de recherche

Compte tenu du fait que les relations entre morphologie, vocabulaire et compréhension en lecture ne sont pas bien établies en français langue seconde, nous proposons les objectifs spécifiques de recherche suivants :

- 1) Déterminer le degré d'habileté de traitement graphomorphologique d'apprenants de français langue seconde de niveau collégial en fonction du niveau de maîtrise de la langue;
- 2) Définir les relations entre les habiletés de traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et la compétence en compréhension écrite d'apprenants adultes de français langue seconde de niveau collégial.

Au prochain chapitre, nous décrirons comment nous comptons atteindre ces objectifs.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

La présente recherche est de nature descriptive et vise à évaluer les liens qui existent entre les connaissances d'étudiants collégiaux en français langue seconde en matière de compréhension écrite, de vocabulaire et de morphologie. À cette fin, nous chercherons à obtenir des données quantitatives auprès de participants adultes pour lesquels le français constitue une L2. Dans le présent chapitre, nous présentons tout d'abord les caractéristiques de ces participants et le contexte de l'étude. Nous expliquons ensuite les épreuves que nous comptons utiliser ainsi que les analyses que nous comptons effectuer. Nous concluons le chapitre en exposant les limites de l'étude.

3.2 Participants

Les participants sont des étudiants de niveau collégial fréquentant un établissement anglophone de la région de Montréal et inscrits à un cours de français langue seconde. Les collèges anglophones offrent quatre niveaux de français. Nous nous intéressons aux étudiants des deux premiers niveaux (1 et 2), soit de niveau intermédiaire et de niveau intermédiaire avancé. En tout, deux classes de français langue seconde de niveau 1 et deux classes de niveau 2 ont pris part à la recherche. Ces étudiants suivaient soit un programme de formation préuniversitaire, soit un programme de formation technique. Dans les deux cas, les étudiants doivent réussir obligatoirement deux cours de français de 45 heures chacun pour obtenir leur diplôme d'études collégiales. Le premier cours de français est un cours de nature générale portant sur la maîtrise de la langue, alors que le deuxième cours est en lien avec leur programme d'étude.

En tout, 34 étudiants de niveau 1 et 51 étudiants de niveau 2 ont participé à la recherche ($n=85$). La moyenne d'âge des participants était de 18,04 ($\sigma = 1,45$; min. = 16, max = 28). Certains de ces étudiants sont issus de la communauté anglophone du Québec et ont fait leurs études primaires et secondaires en anglais. Ils ont suivi des cours de français

langue seconde tout au long de leur scolarité, mais leur niveau reste assez faible. Les autres étudiants sont des étudiants issus de l'immigration, c'est-à-dire qu'ils sont arrivés au Québec à un certain âge et ont dû faire leur scolarité en français, mais leur niveau de français n'a pas été jugé assez élevé pour être classé dans les cours plus avancés et s'adressant aux francophones (niveau 3 et 4). Pour trouver les participants à la recherche, nous avons communiqué avec le responsable du Département de français d'un établissement collégial de la région de Montréal, qui a sollicité la participation de professeurs pour nous accueillir dans leur classe. Par la suite, nous sommes allés en salle de classe et nous avons présenté le projet de recherche aux étudiants. Comme certains étudiants étaient âgés de moins de 17 ans, il a fallu obtenir le consentement parental de ceux-ci, ce qui fait que deux formulaires de consentement ont été nécessaires, un avec consentement parental et l'autre sans (voir l'annexe 1).

3.3 Outils

Trois séances ont été nécessaires pour la passation de l'ensemble des épreuves. Certains participants étaient absents à l'une des séances, ce qui fait que le nombre de participants diffère selon les épreuves. Les étudiants ont dû effectuer cinq épreuves dans le cadre de leurs cours : trois épreuves morphologiques (jugement de relation, plausibilité et décomposition) ($n = 77$), une épreuve de vocabulaire ($n = 78$) et une épreuve de compréhension en lecture ($n = 64$). À la première séance, ils ont également rempli un questionnaire concernant les langues qu'ils maîtrisent. Toutefois, dans le cadre de la présente recherche, ces données ne seront pas analysées puisqu'elles ne correspondent pas aux objectifs de l'étude. Elles pourront néanmoins servir à d'autres recherches qui viseraient à tenir compte des langues maîtrisées par les participants.

3.3.1 Épreuves morphologiques

Comme nous l'avons mentionné à la section 2.5, nous avons utilisé une épreuve de jugement de relation qui permet d'évaluer la sensibilité aux liens morphologiques entre deux mots de même famille, une épreuve de plausibilité qui permet d'évaluer la

conscience des règles de formation des mots et une épreuve de décomposition qui permet d'évaluer la capacité d'identifier la base d'un mot morphologiquement complexe. Ces différentes procédures sont liées aux connaissances lexicales et au processus de reconnaissance de mots (Jiang, 2000; Nagy, 2005, 2007; Schreuder et Baayen, 1995). Nous avons utilisé les épreuves créées par Berthiaume et Daigle (2012-2014) dans le cadre d'un projet de recherche portant sur l'évaluation des connaissances morphologiques au primaire. L'avantage de ces épreuves est qu'elles sont toutes décontextualisées, et donc qu'elles se prêtent bien à un contexte de langue seconde, c'est-à-dire qu'elles ne s'appuient pas sur un contexte phrastique afin d'éviter de faire intervenir d'autres types de connaissances (p. ex. syntaxiques, lexicales), comme Jeon (2011) le souligne. Dans le cadre de la présente étude, les trois épreuves ont été effectuées en même temps; les consignes pour les trois épreuves ont été données au début, et les participants ont effectué chacune des trois épreuves sans interruption, et la passation a duré 20 minutes.

3.3.1.1 Épreuve de jugement de relation

La première épreuve est une épreuve de jugement de relation. Elle a pour objectif d'évaluer la capacité des participants à analyser les liens morphologiques qui existent entre deux mots. De manière plus spécifique, les participants doivent décider si deux mots font partie de la même famille. En tout, 30 paires de mots sont présentées par écrit aux participants. Ces paires de mots contiennent deux conditions. Dans la première condition, les mots sont reliés morphologiquement et font partie de la même famille (p. ex. *maison* – *maisonnette*). Dans la deuxième condition, les mots ne sont pas reliés morphologiquement et ne font partie de la même famille (p. ex. *secte* - *insecte*).

Il a été indiqué aux participants qu'ils devaient lire des paires de mots et qu'ils devaient décider si ces deux mots font partie de la même famille ou non. Ils devaient encrer « OUI » si les deux mots présentés faisaient partie de la même famille ou encrer « NON » dans le cas contraire. Quatre exemples leur ont été présentés avant le début de l'épreuve. Les explications suivantes leur ont été données pour l'exemple « maison-maisonnette » : « Est-ce que *maison* et *maisonnette* font partie de la même famille de

mots? Oui, car *maisonnette* a été formée à partir du mot *maison* auquel on a ajouté *–ette* pour former *maisonnette*, qui veut dire « petite maison ». Il faut encercler *OUI* car ces mots font partie de la même famille ». Après les exemples, les participants ont effectué l'épreuve individuellement. Précisons que cette épreuve comporte six items préfixés et six items pseudopréfixés ainsi que neuf items suffixés et neuf items pseudosuffixés. Les mots pseudoaffixés sont des mots dont la structure fait penser à des mots affixés, mais qui ne le sont pas en réalité. Par exemple, le suffixe *–ette* s'adjoint normalement à un nom et signifie « petit » comme dans la paire « maison – maisonnette », mais la suite de lettre « *ette* » dans « *mouette* » n'a pas cette valeur.

Tableau 3.1 : Items de l'épreuve de jugement de relation

Condition suffixe			Condition préfixe	
Morphologiquement liés – relation transparente (n = 6)	Morphologiquement liés – relation opaque (n = 6)	Non morphologiquement liés (n = 6)	Morphologiquement liés (n = 6)	Non morphologiquement liés (n = 6)
cheval- chevalier truc – trucage fleur – fleurage amour – amourette animal – animalier sœur – sœurlette	goutte – gouttelette feuille – feuillage gaspiller – gaspillage sonner – sonnette poire – poirier jardin – jardinier	or –orage mou - mouette par – parier vis –visage gaz – gazette colle - collier	descendre – redescendre placer – déplacer coudre – découdre visible – invisible juste – injuste prendre - reprendre	venter - inventer tester – détester pas – repas secte - insecte glisse – réglisse penser - dépenser

Par la suite, on a procédé à l'explication de l'épreuve de plausibilité.

3.3.1.2 Épreuve de plausibilité

La deuxième épreuve est une épreuve de plausibilité qui permet d'évaluer la sensibilité des apprenants à l'égard des règles de formation des mots en français. Des pseudomots ont été présentés par paires à l'écrit, et les participants ont dû choisir celui qui ressemble le plus à un mot plausible en français (p. ex. *reboire* – *rebonne*) et l'encercler. Chaque paire de pseudomots contenait un pseudomot légal et un pseudomot illégal. Dans l'exemple précédent, on s'attend à ce que les participants fassent appel à leurs

connaissances morphologiques et choisissent « reboire » (pseudomot légal), parce que le préfixe « re- » s'adjoint normalement à une base verbale comme dans les verbes « refaire », « recommencer » et « reprendre », mais qu'il ne s'adjoint pas à une base adjectivale (*repetit**, par exemple, ne respecte pas les règles de formation; il s'agit donc du pseudomot illégal). Cette épreuve comporte 32 items, dont 16 ont été construits avec les préfixes *re-* et *in-* et 16, avec les suffixes *-age* et *-eur*. On a dit aux participants qu'ils verraient des mots inventés et que ces mots étaient placés deux par deux. Il fallait qu'ils trouvent celui qui, selon eux, pouvait ressembler à un vrai mot en français. Ils devaient encrer l'item qui correspondait à leur choix. On leur a souligné qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. On a fait avec eux cinq exemples pour s'assurer qu'ils comprenaient bien les consignes. Le premier exemple était la paire *reboire* – *rebonne*. On a demandé à un participant de lire les deux mots et on lui a demandé de dire lequel ressemblait le plus, selon lui, à un vrai mot et on lui a dit d'encrer son choix sur la feuille.

Tableau 3.2 : Items de l'épreuve de plausibilité

Paire d'items		Paire d'items (suite)	
1) prépareur*	papiereur	17) ouesteur	oublieur
2) aimage	artage	18) aidage	airage
3) inverre	invieux	19) infamille	infacile
4) reprêter	repareil	20) resonner	resoirée
5) incontent	incamion	21) intasse	intiède
6) familleur	formeur	22) groupeur	girafeur
7) proprage	pensage	23) resavoir	resaison
8) remanquer	reméchant	24) sautage	seulage
9) soirage	sonnage	25) chaudage	cherchage
10) reblessier	rebizarre	26) reprier	repetit
11) piscineur	préfereur	27) microbeur	manqueur
12) insoirée	insucrée	28) ingomme	ingrand
13) rerire	rerond	29) déposeur	denteur
14) inforêt	infâché	30) refrapper	refamille
15) trouvage	tristage	31) grimpage	grandage

16) désireur	diableur	32) indernier	indocteur
---------------------	----------	----------------------	-----------

* Les items en gras sont les réponses attendues.

Par la suite, on a procédé à l'explication de l'épreuve de décomposition.

3.3.1.3 Épreuve de décomposition

La troisième épreuve morphologique était une épreuve de décomposition qui vise à évaluer dans quelle mesure les participants sont capables d'analyser un mot en ses constituants morphémiques. Quarante mots ont été présentés aux participants, et ils devaient encercler la base du mot. Toutefois, des mots pseudo-affixés ont été ajoutés dans la liste des mots. Par conséquent, on s'attend à ce que les participants encerclent « jardin » dans « jardinage », mais qu'ils n'encerclent rien dans « message ». Pour cette épreuve, on a tout d'abord demandé aux participants s'ils savaient ce qu'est un mot de même famille. On leur a ensuite demandé d'expliquer ce que c'est, et l'expérimentateur leur a donné quelques exemples. Par la suite, l'expérimentateur a écrit au tableau les exemples de la première page pour que les participants comprennent bien les consignes de l'épreuve et leur a dit : « Dans les mots *chanter*, *chanteur* et *rechante*, est-ce qu'il y a un petit mot que l'on retrouve dans les trois ? » Lorsqu'un participant a donné la bonne réponse (« chant »), l'expérimentateur a entouré « chant » dans les trois mots écrits au tableau et leur a expliqué que, effectivement, lorsqu'on chante, on fait un chant, qu'un chanteur, c'est une personne qui chante et donc qui produit un chant et que lorsqu'on rechante, on fait un chant une seconde fois. » Par conséquent, le mot qu'il fallait encercler devait être de la même famille que le grand mot. L'expérimentateur a continué de faire les exemples de la première page avec les participants (par exemple, il faut encercler « flût » dans « flûtiste » mais rien dans le mot « voyage »). Dans ce premier exemple, il leur souligne qu'on enlève le « e » de « flûte » dans « flûtiste » pour des raisons d'euphonie et que, pour ces mêmes raisons, il faut encercler « promen » dans « promenade ». Pour ce qui est du mot « mouton », on leur a dit que, même si « mou » est un mot à part entière, il n'entretient pas de relation avec « mouton ». Les participants ont effectué par la suite l'épreuve de façon individuelle. L'épreuve comporte 10 items suffixés (-age, -eur) et 10 items préfixés (re-, in-) dans lesquels on s'attend à ce que les

participants encerclent la base et 10 items pseudo-suffixés et 10 items pseudo-préfixés dans lesquels on ne s'attend pas à ce qu'ils encerclent quoi que ce soit.

Tableau 3.3 : Items de l'épreuve de décomposition

Mots morphologiquement complexes		Mots non morphologiquement complexes	
Mots suffixés (n = 10)	Mots préfixés (n = 10)	Mots pseudo- suffixés (n = 10)	Mots pseudo- préfixés (n = 10)
nettoyage	inattendu	facteur	repos
chauffage	incomplet	visage	refuge
pêcheur	regrouper	ménage	requin
chanteur	injuste	seigneur	refrain
inventeur	recommencer	fleur	information
bricolage	replacer	fromage	indien
lavage	inconnu	docteur	incendie
jardinage	incapable	spectateur	renard
voleur	relever	bagage	infirmier
plongeur	redire	message	insecte

3.3.2 Épreuve de vocabulaire

Pour évaluer l'étendue des connaissances lexicales des participants, nous avons utilisé la version française du test de vocabulaire réceptif *X_Lex* de Meara et Buxton (1987). Ce test s'appuie sur une liste des 5000 mots les plus fréquents du français. Il s'agit d'un test comportant 120 mots, et le participant doit indiquer s'il connaît le mot ou non (oui/non). Toutefois, afin d'éviter qu'un participant n'exagère ses connaissances en vocabulaire, 20 pseudomots, qui respectent les règles de formation des mots en français sur le plan orthographique et phonologique, sont insérés dans le questionnaire (par exemple, *abattir**). On a dit aux participants d'encercler « Oui » s'ils connaissaient le mot et

savaient ce qu'il voulait dire et on leur a précisé de faire attention, parce que le test contenait certains mots qui n'existent pas et qu'ils ne devaient donc pas encrer des mots inexistantes. Selon Milton (2004), le test *X_Lex* donne une bonne estimation des connaissances lexicales des participants. L'explication pour le pointage du test est donnée à la section 3.4 et le test se trouve à l'annexe 3.

3.3.3 Épreuve de compréhension en lecture

Il s'agit d'une épreuve de compréhension générale à choix de réponses qui comporte 24 passages auxquels sont associées 24 questions (une question par passage). Pour chaque question, quatre choix de réponses sont offerts. Nous avons nous-mêmes créé le test, dans lequel des passages sont présentés selon un ordre croissant de longueur. Le nombre total de mots des 24 passages est de 3747. Les passages les plus courts sont présentés en premier. Les choix de réponses sont présentés en français et en anglais de façon à éviter que les participants ne comprennent pas bien les choix de réponses. Une première version du test a été validée auprès de 5 locuteurs francophones natifs. Par la suite, sept participants provenant de deux classes de français langue seconde de niveau 1 au collégial ont subi l'épreuve. Ils disposaient de 25 minutes pour compléter l'épreuve et devaient indiquer une marque à la 15^e et à la 20^e minute de façon à évaluer leur degré de progression. Deux participants ont terminé le test en environ 23 minutes. La plupart se sont rendus à la question 22. À la 20^e minute, les participants s'étaient rendus en moyenne à la question 19. Les scores vont de 12 à 18 bonnes réponses, sur une possibilité de 24. La moyenne des participants est de 14,25 bonnes réponses. Aucune question n'a été systématiquement manquée par l'ensemble des participants. Comme il était possible de s'y attendre, les passages plus courts du début ont été très bien réussis, et ceux de la fin beaucoup moins.

Comme l'épreuve s'adresse à des participants de niveaux 1 et 2, c'est-à-dire des apprenants de niveaux intermédiaire et intermédiaire avancé, nous avons accordé 18 minutes aux participants pour effectuer l'épreuve. Nous avons accordé 18 minutes, soit un peu moins que dans le cadre du processus de validation de l'épreuve, afin d'éviter

tout effet plafond. Le fait que le test soit chronométré permet aussi de vérifier la compréhension en lecture qui est très généralement associée à l'aisance en lecture (Grabe, 2009).

Pour ce qui est des consignes, on a indiqué aux participants qu'ils disposaient d'une période de 18 minutes pour effectuer l'épreuve de compréhension en lecture. Ils devaient répondre au plus grand nombre de questions possible, mais il ne s'agissait pas d'un concours de vitesse. Il fallait qu'ils répondent à chaque question du mieux qu'ils pouvaient. On leur a précisé qu'il était normal qu'ils n'arrivent pas à répondre à l'ensemble des questions, l'épreuve ayant été conçue à cette fin. Voici un exemple de question :

Figure 3.1 : Exemple de question du test de compréhension écrite

Question 3

Le bureau sera fermé du 23 juin au 23 août. Pour prendre un rendez-vous, veuillez téléphoner au 514-836-7511 ou écrire un courriel à l'adresse suivante : rv@compagnie.ca.

3. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Il n'est pas possible de prendre rendez-vous par courriel.
(It is not possible to make an appointment by email.)
- *B. Le bureau est fermé pendant le mois de juillet.
(The office will be closed in July.)
- C. Il est seulement possible de prendre rendez-vous par téléphone.
(It is only possible to take an appointment by phone.)
- D. Le bureau est fermé tout le mois d'août.
(The office will be closed the entire month of August.)

* Réponse attendue

L'épreuve de compréhension écrite est présentée à l'annexe 4. Dans la prochaine section, nous décrivons la façon dont la passation des épreuves s'est déroulée.

3.3.4 Déroulement de la passation des épreuves morphologiques, de vocabulaire et de compréhension écrite

En tout, trois séances ont été prévues avec les participants. Les épreuves ont été faites de façon collective. Au cours de la première séance, ils ont répondu à l'épreuve de vocabulaire et au questionnaire sur le profil linguistique. Quinze minutes ont été nécessaires pour la réalisation du test.

À la deuxième séance, les participants ont effectué les trois épreuves de morphologie. L'expérimentateur a donné les consignes pour les trois tests qui ont été présentés dans un même document. Une période d'environ 20 minutes a été nécessaire pour la réalisation des épreuves.

À la troisième et dernière séance, les participants ont effectué l'épreuve de compréhension écrite. L'expérimentateur a donné les consignes et a précisé aux participants qu'ils devaient répondre du mieux qu'ils pouvaient à chaque question en essayant de répondre au plus grand nombre de questions possible dans une période de 18 minutes. Dans tous les cas, les explications ont été données en français et en anglais de façon à ce que les participants comprennent bien les consignes.

3.4 Analyse

Dans le but de préserver l'anonymat des participants, un code a été attribué à chacun d'eux.

Pour l'épreuve de vocabulaire, 50 points sont accordés aux mots connus, aucun point n'est donné lorsque le participant répond « non » et 250 points sont déduits chaque fois que le participant répond « oui » pour un pseudomot (Meara et Buxton, 1987). Le maximum de points qu'un participant peut obtenir est 5000. De plus, les participants

répondant « oui » à plus de cinq pseudomots sont exclus de l'étude, car leur degré de fiabilité n'est pas jugé assez acceptable (David, 2008). Le score ainsi obtenu constitue une estimation du nombre de mots que les participants connaissent.

Dans le cas de l'épreuve de vocabulaire, les données ont également été analysées au regard du degré de fréquence des mots. Nous avons cherché à déterminer si les résultats des participants respectent une progression linéaire, comme on pourrait s'y attendre, c'est-à-dire, que les 1000 mots les plus fréquents ont été mieux réussis que les 2000 mots les plus fréquents et ainsi de suite. Il faut souligner que, dans le cadre de la présente recherche, une erreur s'est glissée dans le test : 21 items, au lieu de 20, appartenant aux 2000 mots les plus fréquents et 19 items, au lieu de 20, appartenant aux 3000 mots les plus fréquents, ont été retenus dans le questionnaire. Pour remédier à cette erreur, nous avons effectué une règle de trois pour ramener les scores à une échelle de 20. Il faudra toutefois retenir cette information au moment d'interpréter les données.

Pour l'épreuve de jugement de relation, un point est accordé lorsque le participant réussit à déterminer si les mots sont liés ou non sur le plan morphologique et aucun point n'est accordé pour une mauvaise réponse, pour une possibilité de 30 points. En ce qui concerne l'épreuve de plausibilité, un point est accordé lorsque le participant réussit à identifier le pseudomot qui respecte les règles de formation morphologique du français et aucun point n'est accordé dans le cas contraire, pour une possibilité de 32 points. Pour l'épreuve de décomposition, un point est accordé lorsque le participant encercle correctement le petit mot dans le grand mot ou lorsqu'il n'encercle rien dans un mot qui ne contient pas de base et aucun point n'est accordé dans le cas contraire, pour une possibilité de 40 points.

En ce qui concerne l'épreuve de compréhension écrite, un point est accordé par bonne réponse. Le score maximal du test est de 24 points. De plus, le test nous permet de voir le nombre de réponses fournies par les participants, ce qui peut donner une indication sur la fluidité de la lecture. Nous avons donc également retenu cette donnée dans les analyses.

Les données obtenues ont été inscrites dans un fichier Excel et ont ensuite été versées dans le logiciel SPSS, avec lequel les divers calculs statistiques ont été effectués.

Pour répondre au premier objectif de recherche, soit d'évaluer les connaissances graphomorphologiques, les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrite en fonction du niveau de maîtrise du français langue seconde, nous avons effectué des tests t pour l'ensemble des épreuves afin de déterminer s'il existe une différence entre les réponses fournies par les participants de niveau 1 et ceux de niveau 2. Nous avons également effectué des ANOVA à deux facteurs à mesures répétées pour déterminer quelles ont été les épreuves les mieux réussies.

Enfin, pour répondre au deuxième objectif de recherche, soit d'étayer les liens entre les trois variables d'intérêt, nous avons exécuté des analyses de corrélations pour évaluer la force des liens entre chaque variable.

3.5 Conclusion et limite de l'étude

Dans ce chapitre, nous avons présenté la population visée dans le cadre de l'étude, les épreuves que nous avons utilisées, le déroulement des différentes épreuves et les analyses que nous avons effectuées. Par ailleurs, il convient de faire remarquer, que même si nous nous intéressons à des apprenants de langue seconde et que nous avons parlé de l'importance du transfert en ce qui concerne la lecture dans une langue seconde à la section 1.4.2, comme la composition linguistique des étudiants fréquentant un établissement collégial anglophone est très diversifiée, il nous a été impossible de contrôler leurs connaissances en langue première. Par conséquent, il est impossible de déterminer si les capacités en matière de traitement morphologique peuvent être transférables d'une langue à une autre. Nous pensons tout de même que les données que nous avons recueillies permettront de jeter un regard intéressant sur les compétences en compréhension écrite de ces étudiants et sur les facteurs qui peuvent y contribuer. Au prochain chapitre, nous présentons de façon détaillée les résultats à l'ensemble des épreuves.

4. RÉSULTATS

4.1 Introduction

La présente recherche a pour but d'étayer les connaissances que possèdent des apprenants de français langue seconde de niveaux intermédiaire et intermédiaire avancé en matière de traitement morphologique et de mettre en lien ces connaissances avec leurs connaissances en vocabulaire et leur compétence en compréhension écrite. Plus précisément, nous visons à répondre à deux objectifs de recherche : 1) déterminer le degré d'habileté de traitement graphomorphologique d'apprenants de français langue seconde de niveau collégial en fonction du niveau de maîtrise de la langue et 2) définir les relations entre les habiletés de traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et la compétence en compréhension écrite de ces apprenants. Jusqu'à présent ont été exposées les justifications théoriques et empiriques sur lesquelles se basent l'étude ainsi que la méthodologie qui oriente la démarche de recherche. Dans le présent chapitre, nous faisons état des résultats obtenus suivant l'étape de la collecte de données. Dans la première partie du chapitre, nous présentons les résultats descriptifs de l'étude et nous présentons, dans la deuxième partie, les liens recensés entre les différentes variables en vue de répondre aux deux objectifs de recherche.

4.1.1 Résultats aux épreuves de morphologie

Pour répondre au premier objectif de recherche, il convient d'abord de s'intéresser aux résultats des participants aux trois épreuves morphologiques et de voir si les participants de niveau 2 ont mieux réussi ou non ces épreuves que ceux du niveau 1. Rappelons que la force du niveau des groupes dans les établissements collégiaux est déterminée en fonction des résultats en français des étudiants à la fin de leurs études secondaires

Examinons donc les données descriptives obtenues par les participants aux épreuves de morphologie.

Tableau 4.1 : Résultats aux épreuves morphologiques – Niveau 1

	N	Moyenne (%)	Ecart type	Hasard
Jugement de relation	29	78,9655	9,04589	$p < 0,0001$
Plausibilité	29	74,4612	8,56098	$p < 0,0001$
Décomposition	29	71,6379	11,12582	$p < 0,0001$

Tableau 4.2 : Résultats aux épreuves morphologiques – Niveau 2

	N	Moyenne (%)	Ecart type	Hasard
Jugement de relation	48	79,9306	18,88737	$p < 0,0001$
Plausibilité	48	76,1719	22,06533	$p < 0,0001$
Décomposition	48	70,1042	19,19911	$p < 0,0001$

La colonne « Hasard » montre que les résultats obtenus aux épreuves de morphologie sont dans tous les cas significativement différents de ce qui aurait été attendu si les participants avaient répondu au hasard (50 % ou 25 %, selon le cas). Ensuite, en comparant les moyennes de chaque niveau, on constate que l'écart entre chaque niveau ne semble pas très important. La figure qui suit illustre davantage cette situation.

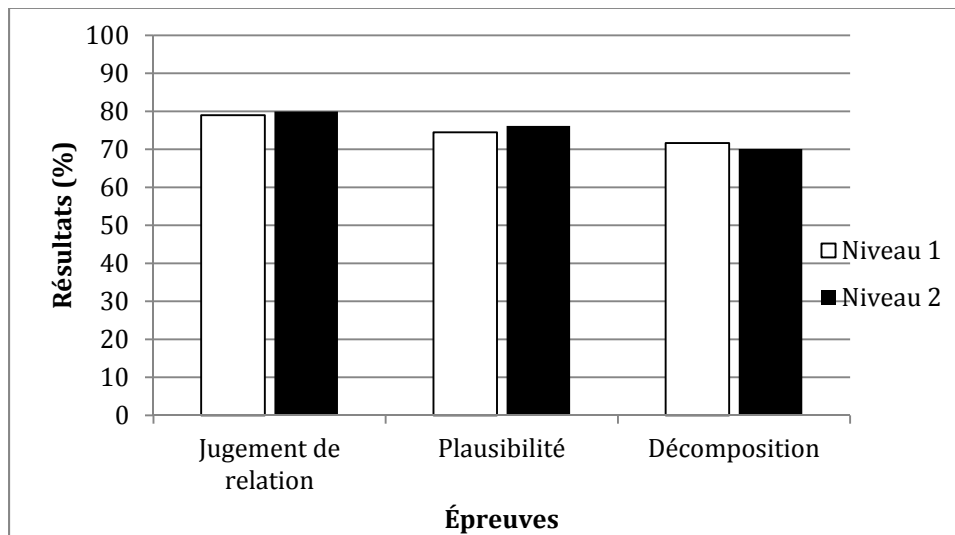


Figure 4.1 : Résultats aux épreuves graphomorphologiques en fonction du niveau

À la lumière des résultats présentés aux tableaux 4.1 et 4.2 et à la figure 4.1, on voit que, pour les deux niveaux, c'est l'épreuve de jugement de relation qui semble avoir été la

mieux réussie, suivie de l'épreuve de plausibilité et de décomposition. La figure 4.1 semble montrer que la différence entre les résultats des participants de niveau 1 et de niveau 2 n'est pas très importante.

Afin de déterminer si ces différences sont significatives ou non, nous avons effectué une analyse de variance (ANOVA) en prenant comme variable intrasujet la réussite aux épreuves de morphologie (jugement de relation, plausibilité et décomposition) et, comme variable intersujet, le niveau des participants (niveau 1 et niveau 2). Le tableau 4.3 présente les résultats obtenus. Comme le tableau 4.1 le montre, l'interaction entre le niveau de maîtrise du français et les épreuves de morphologie n'est pas significative ($F(2,75) = 0,41; p > 0,05$). Par ailleurs, on remarque également qu'il n'existe aucune différence entre les épreuves de morphologie en fonction du niveau ($F(1,75) = 0,01, p > 0,05$), c'est-à-dire que les participants de niveau 2 n'ont pas mieux réussi les épreuves de morphologie que les participants de niveau 1. Par contre, les résultats montrent que les épreuves de morphologie n'ont pas été réussies de la même façon par l'ensemble des participants ($F(2,75) = 16,66; p < 0,05$). Pour déterminer où se trouvent les différences, des analyses post-hoc ont été effectuées entre chaque élément.

Les résultats du tableau 4.2 montrent qu'il existe une différence significative entre l'épreuve de décomposition et celle de jugement de relation ($p < 0,05$) ainsi qu'entre l'épreuve de jugement de relation et de plausibilité ($p < 0,05$). On peut donc conclure que l'épreuve de jugement de relation a significativement été mieux réussie que les deux autres épreuves. Toutefois, même s'il n'existe pas de différence significative entre l'épreuve de décomposition et de plausibilité ($p > 0,05$), on peut observer une tendance selon laquelle l'épreuve de plausibilité semble mieux réussie que l'épreuve de décomposition ($p = 0,088$). On peut donc penser à une hiérarchisation des épreuves où l'épreuve de jugement de relation serait la plus facile, suivie de l'épreuve de plausibilité et de l'épreuve de décomposition.

Après avoir constaté que les participants de niveau 1 et de niveau 2 n'ont pas obtenu de résultats significativement différents aux trois épreuves morphologiques, regardons à présent ce qui est en pour l'épreuve de vocabulaire.

4.1.2 Résultats à l'épreuve de vocabulaire

Le test X_Lex de Meara et Buxton (1987) permet d'évaluer les compétences lexicales des participants en fonction des 5000 mots les plus fréquents du français. Le score total donne une estimation quant au nombre de mots qu'un participant connaît. Les tableaux 4.4 et 4.5 et la figure 4.2 présentent les résultats obtenus de chaque niveau de participants selon les échelles de fréquence des mots en français.

Tableau 4.3 : Résultats à l'épreuve de vocabulaire – niveau 1

	N	Moyenne (%)	Ecart type (%)	Hasard
Vocabulaire Total (/5000)	32	58,19	14,05	$p < 0,002$
1000 (/20)	32	88,91	12,75	-
2000 (/20)	32	78,95	15,65	-
3000 (/20)	32	69,20	18,62	-
4000 (/20)	32	62,34	21,33	-
5000 (/20)	32	45,47	14,05	-
Pseudomots	32	-	-	-

Tableau 4.4 : Résultats à l'épreuve de vocabulaire – niveau 2

	N	Moyenne (%)	Ecart type (%)	Hasard
Vocabulaire	46	71,22	10,18	$p < 0,0001$
1000 (/20)	46	93,80	9,50	-
2000 (/20)	46	87,53	9,31	-
3000 (/20)	46	82,82	14,46	-
4000 (/20)	46	76,52	13,82	-
5000 (/20)	46	60,00	15,28	-
Pseudomots	47	-	-	-

Selon les estimations fondées sur les paramètres du test X_Lex , on constate, aux tableaux 4.4 et 4.5, que les participants de niveau 1 connaissent en moyenne 2910 mots et que

ceux de niveau 2 en connaissent en moyenne 3561. Il faut aussi souligner que deux participants, un de niveau 1 et un de niveau 2, ont dû être exclus parce qu'ils avaient indiqué connaître plus de cinq pseudomots (David, 2008). On remarque, par ailleurs, que les résultats ne sont pas attribuables au hasard ($p < 0,05$, pour l'ensemble du test).

Comme la figure 4.2 le montre, les participants, tout niveau confondu, semblent avoir mieux répondu aux mots les plus fréquents. De plus, contrairement aux habiletés graphomorphologiques, les participants de niveau 2 semblent avoir mieux fait globalement que les participants de niveau 1. En effet, l'écart entre les moyennes du score total de l'épreuve de vocabulaire de chaque niveau est de 13,03 points de pourcentage (71,22 vs 58,19).

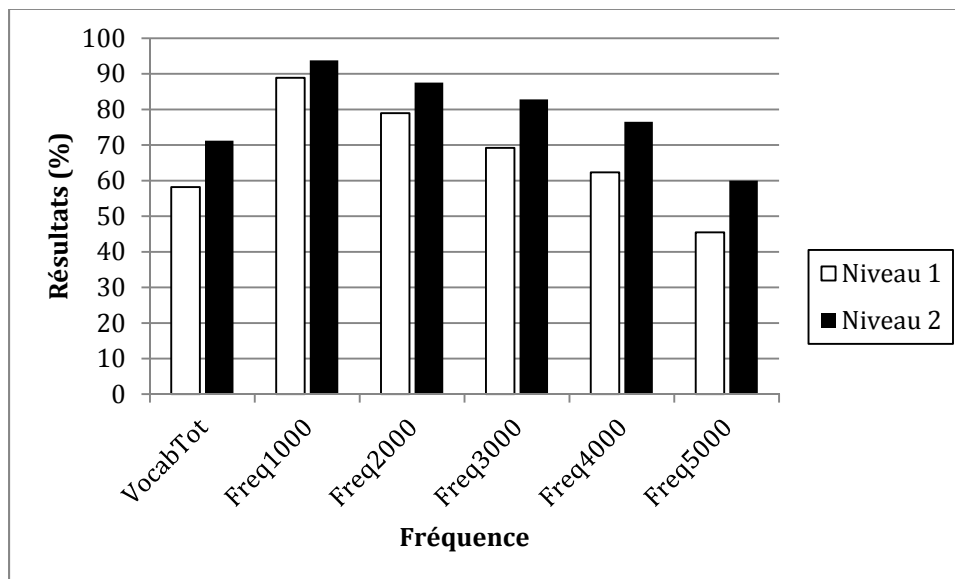


Figure 4.2 : Résultats à l'épreuve de vocabulaire en fonction du niveau

Pour déterminer si les participants ont mieux réussi chaque tranche de fréquence différente, nous avons construit un modèle mixte afin de comparer les scores selon les cinq tranches de fréquence et les niveaux en français et de vérifier si les participants de chaque niveau ont répondu de la même façon (interaction niveau*fréquence). Grâce à ce type de modèle, il est possible de prendre en considération le fait que plusieurs mesures ont été relevées sur un même individu (ANOVA à deux facteurs à mesures répétées).

Tableau 4.5 : Interaction en fonction du niveau et de la fréquence des mots

Type 3 Tests des effets fixes				
Effet	DDL Num.	DDL Res.	F	Pr
Fréquence	4	76	224,27	< 0,0001
Niveau	1	76	14,73	0,0003
Niveau*fréquence	4	76	4,42	0,0029

Comme l'interaction entre le niveau et la fréquence est significative ($p < 0,05$), on peut conclure que les participants des deux niveaux n'ont pas répondu de la même façon. Il faut donc observer les différences séparément entre les fréquences en fonction de chaque niveau.

Dans le but de cerner les différences, nous avons effectué des comparaisons multiples, corrigées selon la méthode de *Stepdown Bonferoni*. Au tableau 4.7, dans la colonne « Groupe de lettres », une lettre différente implique une différence significative entre les tranches de fréquence. Comme les lettres ne sont pas les mêmes pour toutes les fréquences et selon chaque niveau, il est possible de déterminer que, pour chaque niveau, les scores à chaque fréquence sont significativement différents sur le plan statistique les uns des autres. Pour chaque fréquence, la moyenne du score figure dans la colonne « Estimation ». Par exemple, le tableau 4.8 montre que les participants de niveau 1 et 2 ont mieux répondu aux items de la fréquence 1000, avec un score respectif de 88,9% et de 93,8%. Ensuite, on remarque une diminution du score selon chaque fréquence.

Tableau 4.6 : Comparaisons entre les fréquences de mot selon les niveaux

Obs.	Niveau	Fréquence	Estimation	Type d'erreur	Groupe de lettres
1	1	1000	88,9063	1,9339	A
2	1	2000	78,9474	2,1734	B
3	1	3000	69,1964	2,8789	C
4	1	4000	62,3437	3,0546	D
5	1	5000	45,4687	2,7067	E
6	2	1000	93,8043	1,6130	A
7	2	2000	87,5286	1,8127	B
8	2	3000	82,8157	2,4012	C
9	2	4000	76,5217	2,5478	D
10	2	5000	60,0000	2,2576	E

Par ailleurs, dans le but de déterminer si les participants de niveau 2 ont mieux répondu aux items de chaque tranche de fréquence que ceux de niveau 1, nous avons effectué une série de tests *t* entre la moyenne de chaque tranche en fonction du niveau. Le tableau 4.9 montre que la signification est supérieure au seuil de probabilité ($p > 0,05$) uniquement dans le cas de la tranche des 1000 mots les plus fréquents, c'est-à-dire que les participants de niveau 1 et ceux de niveau 2 connaissent les items de la tranche des 1000 mots les plus fréquents dans une mesure équivalente. Pour ce qui est du score total et des autres tranches de fréquence, la différence entre les niveaux est significative ($p < 0,05$), ce qui indique que les participants de niveau 2 obtiennent des scores plus élevés que ceux de niveau 1. C'est l'absence de différence entre les deux groupes de participants dans la tranche des 1000 mots les plus fréquents qui explique l'interaction déterminée par l'ANOVA.

Tableau 4.7 : Comparaison entre les moyennes des niveaux en fonction des tranches de fréquence

Test d'échantillons indépendants			
		Test-t pour égalité des moyennes	
		Sig. (bilatérale)	Différence écart-type
pVocabTotP	Hypothèse de variances égales	,000	-13,02978
	Hypothèse de variances inégales	,000	-13,02978
pFreq1000	Hypothèse de variances égales	,055	-4,89810
	Hypothèse de variances inégales	,070	-4,89810
pFreq2000p	Hypothèse de variances égales	,003	-8,58124
	Hypothèse de variances inégales	,008	-8,58124
pFreq3000p	Hypothèse de variances égales	,001	-13,61931
	Hypothèse de variances inégales	,001	-13,61931
pFreq4000	Hypothèse de variances égales	,001	-14,17799
	Hypothèse de variances inégales	,002	-14,17799
pFreq5000	Hypothèse de variances égales	,000	-14,53125
	Hypothèse de variances inégales	,000	-14,53125

Par conséquent, il est possible de conclure que les participants de niveau 2 ont mieux répondu au test global de connaissances lexicales, et ce, pour toutes les tranches de fréquence, exceptée pour la première. Dans la section qui suit, nous allons déterminer s'il existe également une différence entre les deux niveaux en ce qui concerne l'épreuve de compréhension écrite.

4.1.3 Résultats à l'épreuve de compréhension écrite

L'épreuve de lecture comportait 24 questions, et les participants ont eu 18 minutes pour répondre au plus grand nombre de questions possible. Le tableau 4.10 montre que les

participants de niveau 1 ont répondu en moyenne à 17,96 questions sur 24, ce qui correspond à une moyenne de 74,84 %, et qu'ils ont obtenu en moyenne 12,62 bonnes réponses, ce qui correspond à une moyenne de 52,57 % de réussite. Les participants de niveau 2, quant à eux, ont répondu en moyenne à 20,53 questions sur 24, ce qui correspond à une moyenne de 85,53 %, et ils ont obtenu en moyenne 16,24 bonnes réponses, ce qui correspond à une moyenne de 67,65 % de réussite. Les participants de niveau 2 semblent donc avoir répondu à plus de questions et avoir obtenu un nombre plus grand de bonnes réponses que les participants de niveau 1.

Tableau 4.8 : Résultats à l'épreuve de compréhension écrite en fonction du niveau

Statistiques descriptives – Niveau 1				
	N	Moyenne (%)	Ecart type	Hasard
Bonnes réponses	26	52,5641	16,62816	p < 0,0001
Réponses fournies	26	74,8397	14,74227	p < 0,0001
Statistiques descriptives – Niveau 2				
	N	Moyenne (%)	Ecart type	Hasard
Bonnes réponses	38	67,6535	15,90118	p < 0,0001
Réponses fournies	38	85,5263	14,74689	p < 0,0001

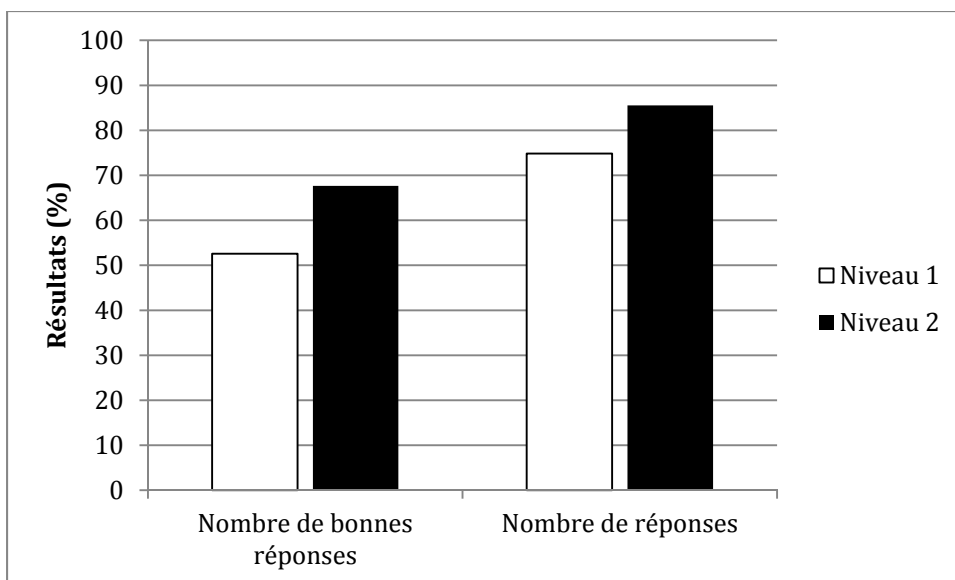


Figure 4.3 : Résultats à l'épreuve de compréhension écrite en fonction du niveau

Dans le but de déterminer si les différences entre les moyennes de bonnes réponses de chaque niveau sont significatives ou non, des tests t ont été effectués. Dans les deux cas (voir le tableau 4.11), la signification du test t est inférieure au seuil de probabilité ($p > 0,05$), ce qui signifie que la différence entre les moyennes des deux niveaux est significative sur le plan statistique. Les participants du niveau 2 ont donc mieux réussi l'épreuve de compréhension écrite que ceux du niveau 1.

Tableau 4.9 : Comparaison entre les scores à l'épreuve de compréhension écrite en fonction des niveaux

Test d'échantillons indépendants				
		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Bonnes réponses	Hypothèse de variances égales	,001	-15,08941	4,12268
	Hypothèse de variances inégales	,001	-15,08941	4,15792
Réponses fournies	Hypothèse de variances égales	,006	-10,68657	3,75281
	Hypothèse de variances inégales	,006	-10,68657	3,75259

4.1.4 Conclusion de la première partie

La première partie du chapitre 4 visait à répondre au premier objectif de recherche, soit le fait de déterminer le degré d'habileté de traitement graphomorphologique des participants en fonction du niveau de maîtrise de la langue. Les résultats obtenus montrent que les épreuves graphomorphologiques ont été réussies dans une mesure comparable entre les participants de niveau 1 et de niveau 2. Il n'y a donc pas de différence entre les niveaux.

Par contre, lorsqu'on compare les épreuves graphomorphologiques entre elles, les résultats montrent que l'épreuve de décomposition est significativement moins bien réussie que les deux autres épreuves. De plus, on observe une tendance selon laquelle l'épreuve de plausibilité semble mieux réussie que celle de décomposition. Il semble donc y avoir une hiérarchisation du degré de réussite des épreuves graphomorphologiques.

En ce qui concerne le vocabulaire, les items les plus fréquents sont systématiquement mieux réussis par les deux niveaux de maîtrise du français que les items les moins fréquents, et les participants de niveau 2 ont mieux réussi l'épreuve de vocabulaire que les participants de niveau 1 de façon globale et selon chaque tranche de fréquence, exception faite de la tranche des 1000 mots les plus fréquents.

Enfin, au test de compréhension écrite, les résultats montrent que les participants de niveau 2 ont fourni un nombre significativement plus élevé de bonnes réponses que ceux du niveau 1 et qu'ils ont également répondu à un nombre significativement plus élevé de questions.

La section suivante s'intéresse aux relations entre les variables. Précisons tout de suite que, pour déterminer les liens entre les variables, nous avons uniquement pris en considération la réussite au test de compréhension et non pas le nombre de réponses fournies, parce que cette première épreuve est une mesure de la compréhension en

lecture, alors que la deuxième reflète d'autres opérations qui ne nous intéressent pas dans le cadre des relations entre les variables visées par l'étude.

4.2 Relations entre le traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrite

Dans la deuxième partie du chapitre portant sur les résultats, nous cherchons à répondre à la deuxième question de recherche, soit définir les relations entre les habiletés de traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et la compétence en compréhension écrite d'apprenants adultes de français langue seconde de niveau collégial. Pour y parvenir, nous avons effectué une série de corrélations entre l'ensemble des variables afin de déterminer quelles variables semblent entretenir les relations les plus fortes.

4.2.1 Corrélations entre les variables

Tout d'abord, nous avons effectué des corrélations entre l'ensemble des variables en fonction des résultats des participants, tous niveaux confondus puisque les participants des deux groupes ne se différencient sur aucune épreuve graphomorphologique. Le tableau 4.12 présente de façon détaillée chacune des corrélations.

Tableau 4.10 : Corrélations entre l'ensemble des variables – tout niveau confondu

	Jugement de relation	Plausibilité	Décomposition	Vocabulaire	Compréhension écrite
Jugement de relation	-	,325**	,213	,394**	,378**
Plausibilité		-	,141	,202	,229
Décomposition			-	,119	,371**
Vocabulaire				-	,486**
Compréhension écrite					

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Si l'on tient compte de l'ensemble des participants, sans aucun égard au niveau de maîtrise du français, on constate que, entre les épreuves graphomorphologiques et le vocabulaire, seule l'épreuve de jugement de relation présente une corrélation significative de taille moyenne avec les connaissances lexicales. Toutefois, lorsqu'on regarde la relation entre les épreuves graphomorphologiques et la compréhension écrite, deux épreuves présentent une corrélation significative, soit l'épreuve de jugement de relation et celle de décomposition (respectivement de 0,378 et de 0,371). Enfin, d'après le tableau 4.12, ce sont le vocabulaire et la compréhension écrite qui entretiennent la relation significative la plus forte entre toutes les variables ($r = 0,486$).

Même si les participants ne présentent pas de différence en ce qui concerne les habiletés de traitement graphomorphologique, nous avons observé des différences par rapport aux épreuves de vocabulaire et de compréhension écrite. Nous allons donc examiner les relations en fonction du niveau de maîtrise de la langue pour déterminer si des tendances différentes se dégagent.

En ce qui concerne le niveau 1, le tableau 4.13 fait état de tendances légèrement différentes. Premièrement, en ce qui concerne les relations entre les différents aspects du traitement graphomorphologique et le vocabulaire, on remarque que seule l'épreuve de jugement de relation présente une corrélation significative avec les connaissances lexicales, et qu'il s'agit d'une relation plutôt forte ($r = 0,585$). Ensuite, lorsqu'on examine les relations entre les aspects du traitement graphomorphologique et la compréhension écrite, là encore, seule une épreuve présente une corrélation significative, l'épreuve de décomposition, et il s'agit encore une fois d'une corrélation forte ($r = 0,544$). Enfin, aucune corrélation significative n'a été observée entre les connaissances lexicales et la compréhension écrite, quoiqu'une tendance a été observée en ce sens ($r = 0,381$, $p = 0,066$).

Tableau 4.11 : Corrélations entre l'ensemble des variables – niveau 1

	Jugement de relation	Plausibilité	Décomposition	Vocabulaire	Compréhension écrite
Jugement de relation	-	,491**	,226	,585**	,275
Plausibilité		-	,169**	,350	,239
Décomposition			-	,281	,544**
Vocabulaire				-	,381
Compréhension écrite					

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Au niveau 2, les tendances observées diffèrent légèrement de celles qui se sont dégagées des résultats des participants de niveau 1 (voir le tableau 4.14).

Tableau 4.12 : Corrélations entre l'ensemble des variables – niveau 2

	Jugement de relation	Plausibilité	Décomposition	Vocabulaire	Compréhension écrite
Jugement de relation	-	,237	,223	,300*	,343*
Plausibilité		-	,106	-,023	,112
Décomposition			-	,058	,269
Vocabulaire				-	,393*
Compréhension écrite					

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Premièrement, lorsqu'il est question de la relation entre les aspects du traitement graphomorphologique et du vocabulaire, tout comme pour le niveau 1, seule l'épreuve de jugement de relation présente une corrélation de taille moyenne avec les connaissances lexicales. Deuxièmement, pour le niveau 2, seule un aspect du traitement graphomorphologique présente une corrélation significative avec la compréhension en lecture, et c'est encore une fois l'épreuve de jugement de relation remarquons qu'il s'agit d'une corrélation de taille moyenne. Troisièmement, alors qu'il n'y avait aucune corrélation significative entre les connaissances lexicales et la compréhension écrite pour

le niveau 1, ces deux variables entretiennent une corrélation significative de taille moyenne pour les participants du niveau 2.

Cette deuxième partie a permis d'en savoir davantage sur les différents liens qui unissent chaque variable de façon globale et selon le niveau de maîtrise du français langue seconde. Dans la section qui suit, nous revenons sur l'ensemble des résultats saillants présentés dans le chapitre.

4.3 Conclusion et synthèse des résultats

En somme, dans la première partie du chapitre, nous avons vu que les participants de niveau 2 ne possèdent pas de meilleures connaissances en matière de traitement graphomorphologique que les participants de niveau 1. Toutefois, les participants ont mieux réussi certaines épreuves graphomorphologiques que d'autres. Par ailleurs, les participants de niveau 2 ont mieux répondu aux items de l'épreuve de vocabulaire que les participants du niveau 1, et ce, pour toutes les fréquences de mots, sauf pour celle des 1000 mots les plus fréquents. En outre, tous les participants connaissent mieux les mots plus fréquents que les mots moins fréquents. Les participants de niveau 2 ont aussi mieux réussi l'épreuve de compréhension écrite que ceux du niveau 1 : non seulement ils ont obtenu un nombre plus grand de bonnes réponses, mais ils ont également répondu à un nombre plus grand de questions.

En ce qui concerne les liens observés entre les variables, nous avons constaté qu'il existe une relation significative entre certains aspects du traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite pour l'ensemble des participants, mais que la nature et la force de chaque relation ne sont pas les mêmes d'un niveau à l'autre. En effet, des relations plus fortes ont été observées entre des aspects du traitement graphomorphologique et le vocabulaire ainsi qu'entre des aspects du traitement graphomorphologique et la compréhension écrite pour les participants de niveau 1 par rapport aux relations observées pour les participants de niveau 2. En outre, la nature de ces relations est plus forte pour les participants de niveau 1 que pour ceux de niveau 2.

Pour ce qui est des relations entre les connaissances lexicales et la compréhension écrite, la corrélation significative la plus forte a été observée pour l'ensemble des participants, tout niveau confondu. Lorsqu'on examine cette relation par niveau, on ne remarque aucune corrélation significative pour les participants de niveau 1, mais on observe une corrélation significative de taille moyenne pour les participants de niveau 2.

Par conséquent, le présent chapitre a permis de déterminer que les participants de niveaux 1 et 2 ne présentent pas de différence significative en ce qui concerne les capacités de traitement graphomorphologique et que les trois variables visées par l'étude entretiennent des relations significatives pour l'ensemble des participants, mais que, lorsqu'on examine les relations selon le niveau, certaines sont plus fortes que d'autres.

Dans le chapitre qui suit, nous discutons de ces résultats en fonction des études empiriques recensées dans le chapitre 2 ainsi qu'en fonction des modèles théoriques présentés en première partie du même chapitre. Nous commentons enfin les résultats en fonction de la problématique exposée au premier chapitre.

5. DISCUSSION

5.1 Introduction

Dans le cadre de la présente recherche, nous cherchons à comprendre les facteurs qui sous-tendent la compréhension en lecture chez des apprenants du français langue seconde de niveau collégial. Au chapitre 1, il a été question du fait que le vocabulaire est un facteur très important de la compréhension écrite, surtout en langue seconde (voir, par exemple, Carlo et al., 2004, Qian, 2002). Un des aspects qui pourraient apporter une explication à la relation entre le vocabulaire et la compréhension écrite concerne le traitement graphomorphologique. En effet, nous avons vu, au chapitre 2, que ces trois variables semblent entretenir d'importantes relations, surtout auprès de jeunes élèves du primaire. Toutefois, le portrait est beaucoup moins complet en ce qui concerne les apprenants d'une langue seconde. Les résultats rapportés au chapitre 4 nous permettent donc d'orienter la discussion sur l'importance des liens entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension chez des apprenants adultes du français langue seconde en fonction du niveau de maîtrise de la langue. Dans le présent chapitre, nous revenons tout d'abord sur les résultats aux épreuves graphomorphologiques de façon à pouvoir répondre à notre premier objectif de recherche, soit le fait de déterminer le degré d'habileté de traitement graphomorphologique d'apprenants de français langue seconde de niveau collégial en fonction du niveau de maîtrise de la langue. Dans la deuxième partie du chapitre, nous examinons les liens entre chaque variable en fonction des éléments ressortis dans le cadre théorique afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche, soit le fait de définir les relations entre les habiletés de traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et la compétence en compréhension écrite de ces apprenants. Enfin, nous faisons une synthèse générale de l'étude pour conclure sur une orientation possible que pourraient prendre les prochaines recherches qui s'intéresseraient à ce sujet.

5.2. Résultats aux épreuves

Au chapitre 4, nous avons remarqué que même si les participants plus avancés avaient mieux réussi les épreuves de vocabulaire et de compréhension écrite, cela n'a pas été le cas en ce qui concerne les épreuves graphomorphologiques. Dans la section qui suit, nous allons tenter d'expliquer cette situation.

5.2.1 Résultats aux épreuves graphomorphologiques

Les résultats aux épreuves de jugement de relation, de plausibilité et de décomposition montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les étudiants de niveau 1 et de niveau 2 quant aux habiletés en matière de traitement graphomorphologique. En effet, même si les étudiants de niveau 2 sont en théorie plus avancés que ceux du niveau 1, ils n'affichent pas de meilleures compétences à ce chapitre. Ces trois épreuves visaient à évaluer différents aspects du traitement graphomorphologique des participants. Les résultats obtenus suivent les mêmes tendances que celles dégagées dans des études précédentes qui ont également constaté que les compétences relatives au traitement graphomorphologique ne semblent pas dépendre du niveau de maîtrise de la L2 (Friedline, 2011, Schmitt et Meara, 1997; Schmitt et Zimmerman, 2002). Dans l'étude de Friedline (2011), l'auteur n'a observé aucune différence significative quant aux capacités de traitement graphomorphologique entre des apprenants de niveau intermédiaire-faible et avancé. Par contre, il a constaté une différence significative entre les capacités de locuteurs natifs et celles d'apprenants de l'anglais L2. Dans la présente recherche, nous n'avons pas effectué de comparaison avec des locuteurs natifs du même âge, mais il pourrait sembler raisonnable de croire qu'un étudiant francophone de niveau collégial pourrait déterminer que « sœur » et « sœurlette » appartiennent à la même famille et que « pas » et « repas » n'appartiennent pas à la même famille, ce qui n'a pas été le cas pour tous les participants de l'étude.

Ces résultats semblent soutenir le modèle psycholinguistique d'acquisition du vocabulaire de Jiang (2000). En effet, ce modèle propose trois stades d'acquisition : le

stade formel, le stade de médiation de lemme et le stade d'intégration (voir la section 2.3.1). Au stade formel, les apprenants ne remarquent que la forme orthographique et phonologique d'un mot. Au stade de médiation de lemme, les apprenants intègrent les informations sémantiques et syntaxiques d'un mot. Ce n'est qu'au troisième stade, le stade d'intégration, que les informations morphologiques sont acquises. Selon Jiang (2000), certains apprenants semblent stagner au deuxième stade, car ces connaissances suffiraient à des fins de communication. Dans notre étude, même si les participants de niveau 2 sont plus avancés que ceux de niveau 1, ils présentent les mêmes habiletés que ces derniers en traitement graphomorphologique. Par conséquent, il est possible qu'ils se trouvent toujours au deuxième stade du modèle d'acquisition du vocabulaire de Jiang, puisque ce stade suffirait aux besoins communicatifs, et qu'ils n'aient pas encore intégré les informations morphologiques, ce qui pourrait nécessiter une exposition plus massive à un intrant de la langue seconde. Cette situation semble également confirmer la théorie du traitement de l'intrant de VanPatten (1996, 2004) selon laquelle, compte tenu des capacités de traitement limitées du cerveau, l'apprenant d'une langue seconde priorise le sens à la forme lorsqu'exposé à un intrant. Par conséquent, là encore, les participants de niveau 2, quoique plus avancés que ceux de niveau 1, pourraient privilégier le sens des mots à leur composition morphologique.

En conséquence, contrairement à ce que Nation (2001) avance, les résultats que nous avons obtenus montrent qu'on ne peut tenir pour acquis le fait que les apprenants voient nécessairement toujours les liens entre les mots de même famille, même chez des apprenants avancés. Ces résultats pourraient avoir une incidence sur les estimations qui s'appuient sur le nombre de familles de mots qu'un apprenant d'une L2 devrait connaître. Ces résultats présentent également les mêmes tendances que celles qui se sont dégagées des études de Schmitt (1998, 1999) et de Schmitt et Meara (1997), selon lesquelles les apprenants ne font pas nécessairement de liens entre un mot de base et ses formes dérivées.

Par ailleurs, même si aucune différence n'a été constatée entre les participants de niveaux 1 et 2 en ce qui a trait aux capacités de traitement graphomorphologique, nous

avons observé des différences entre les épreuves graphomorphologiques : l'épreuve de jugement de relation a été significativement mieux réussie que les deux autres, et les tendances observées donnent à penser que l'épreuve de plausibilité a été mieux réussie que celle de décomposition. La réussite de ces épreuves semble donc suivre une certaine hiérarchisation.

Au chapitre 2, nous avons vu que certains auteurs décomposent le traitement morphologique en plusieurs aspects. Selon Tyler et Nagy (1989), le traitement morphologique se diviserait en trois composantes : les connaissances relationnelles, syntaxiques et distributionnelles (voir la section 2.2). Pour Wang et al. (2006), le traitement morphologique se diviserait en quatre composantes : l'identification, la discrimination, l'interprétation et la manipulation (voir la section 2.5.2). À la section 2.6, nous avons décrit ce que chaque épreuve graphomorphologique mesure. L'épreuve de jugement de relation mesure la capacité des participants à analyser les liens morphologiques qui existent entre deux mots; elle correspond à la composante « connaissances relationnelles » de la typologie de Tyler et Nagy (1989). L'épreuve de plausibilité permet d'évaluer la sensibilité des apprenants à l'égard des règles de formation des mots en français, ce qui correspond à la composante « connaissances distributionnelles » de la typologie de Tyler et Nagy (1989). Enfin, l'épreuve de décomposition vise à évaluer dans quelle mesure les participants sont capables d'analyser un mot en ses constituants morphémiques, soit la composante « identification » de la typologie de Wang et al. (2006).

Les résultats obtenus semblent indiquer que les différentes composantes du traitement morphologique ou, plus précisément dans ce cas-ci, du traitement graphomorphologique, ne seraient pas acquises en même temps ou au même degré de maîtrise. Toutefois, l'acquisition de ces composantes ne semble pas dépendre du niveau de maîtrise de la langue seconde, puisque même les apprenants plus avancés suivent le profil d'acquisition des étudiants moins avancés.

Pour expliquer ces résultats, l'étude de Berthiaume (2008) apporte des pistes intéressantes. Dans cette étude, l'auteure a analysé la réussite d'épreuves morphologiques en fonction du caractère plus ou moins explicite de l'épreuve. Elle s'appuyait, entre autres, sur le modèle de Bialystock (2001) pour juger du degré d'explicité qu'implique une épreuve. Selon Bialystock (2001), plus une épreuve implique un haut niveau de contraintes cognitives et d'analyse linguistique, plus elle est explicite. Berthiaume (2008) a proposé une typologie des épreuves qui permet de mesurer le traitement graphomorphologique selon un continuum allant d'épreuves moins explicites aux épreuves plus explicites. Selon cette typologie, les épreuves de jugement de relation et de plausibilité font appel à des opérations mentales moins explicites parce qu'elles n'exigent pas la manipulation consciente de la structure d'un mot : les participants n'ont pas à faire un traitement explicite des items présentés (Berthiaume et Daigle, sous presse). De plus, même si ces deux dernières épreuves sont moins explicites que celle de décomposition, on peut aussi affirmer que l'épreuve de jugement de relation est encore moins explicite que celle de plausibilité, puisque, dans le cadre de cette dernière épreuve, les participants sont exposés à des mots inexistant. Il faut donc prêter une attention plus consciente à ce genre d'items qu'aux items de l'épreuve de jugement de relation ; dans le cadre de cette dernière épreuve, les participants n'ont qu'à dire si oui ou non il existe un lien entre une paire d'items. Par contre, contrairement aux deux premières épreuves qui sont moins explicites, l'épreuve de décomposition fait intervenir des contraintes cognitives beaucoup plus profondes : les participants doivent lire l'item, l'analyser en composants morphémiques et choisir la série de lettres qui composent la racine du mot (Berthiaume et Daigle, sous presse). Berthiaume (2008) a constaté que les participants à son étude avaient mieux réussi les épreuves de traitement graphomorphologique moins explicites. Cette typologie fournit donc une explication intéressante au fait que les participants de notre étude, tout niveau confondu, ont mieux réussi les épreuves moins explicites, comme ceux de Berthiaume (2008).

Pour étayer ces résultats, il est également intéressant d'analyser les résultats de l'étude de Daigle, Berthiaume, Plisson et Gombert (2012), qui se sont intéressés aux capacités de traitement graphophonologique d'élèves dyslexiques et de normo-lecteurs. Ils ont utilisé

différentes épreuves qui variaient selon un degré plus ou moins explicite. Les résultats obtenus montrent que, de façon générale, les participants ont moins bien réussi les épreuves plus explicites. Cette étude, même si elle visait le traitement graphophonologique, va dans le sens des résultats que nous avons obtenus et de ceux de Berthiaume (2008) en ce qui concerne le traitement graphomorphologique : plus une épreuve est explicite, moins elle bien réussie. En résumé, la charge cognitive que requièrent les épreuves morphologiques pourrait en partie expliquer le fait que les épreuves moins explicites ont mieux été réussies que les épreuves explicites, puisque la charge cognitive qu'elles impliquent est plus grande.

Dans la première partie du chapitre, nous avons expliqué l'absence de différence entre les participants de niveaux 1 et 2 en ce qui concerne le traitement graphomorphologique, mais au chapitre 4, nous avons vu que les participants des deux niveaux présentent des différences par rapport aux deux autres variables. La section suivante porte sur les différences relatives à l'épreuve de vocabulaire.

5.2.2 Résultats à l'épreuve de vocabulaire

D'emblée, les résultats montrent que les étudiants de niveaux intermédiaire et intermédiaire avancé affichent de meilleures connaissances en fonction du degré de fréquence des mots de vocabulaire, c'est-à-dire que les 1000 premiers mots sont significativement mieux connus que les 2000 premiers, et ainsi de suite. En outre, cette relation semble linéaire pour les deux niveaux, c'est-à-dire que moins les mots sont fréquents, moins ils sont connus. Selon les estimations que permet de faire le test X_{Lex} , les participants de niveau 1 connaissent en moyenne 2910 mots et ceux du niveau 2 en connaissent 3561. Ces résultats confirment donc, d'une certaine façon, le classement des participants établis par l'établissement collégial, si l'on tient pour acquis que les connaissances lexicales reflètent le niveau de maîtrise d'une langue seconde.

Dans les études de Laufer (1989), de Hu et Nation (2000) et de Schmitt, Jiang et Grabe (2011), les résultats montrent qu'il faut connaître de 95 % à 98 % des mots d'un

texte pour espérer avoir une compréhension générale du texte. Selon Nation (2006), la connaissance de 98 % des mots de textes courants correspondrait à une connaissance de 8000 à 9000 familles de mots. Les résultats des connaissances lexicales de la présente étude montrent que les participants, même de niveau intermédiaire, sont loin d'afficher ce genre de connaissances, d'autant plus que, comme les résultats relatifs aux capacités en traitement graphomorphologique le montrent, les apprenants d'une langue seconde ne font pas toujours automatiquement le lien entre des mots de même famille. Il est toutefois important de souligner que le test *X_Lex* ne s'appuie que sur les 5000 mots les plus fréquents du français. Le français présentant de nombreux congénères avec d'autres langues, les connaissances lexicales réelles des apprenants sont probablement plus élevées que les résultats obtenus au test *X_Lex*.

Par ailleurs, les résultats montrent que, contrairement aux compétences en traitement graphomorphologique, une différence significative générale a été constatée entre les participants intermédiaires et intermédiaires avancés. Toutefois, pour la tranche des 1000 mots les plus fréquents, aucune différence significative n'a été observée entre les étudiants intermédiaires et intermédiaires avancés. On peut conclure que les étudiants intermédiaires connaissent, dans une même mesure que des étudiants plus avancés, les mots de langue qui reviennent le plus souvent. Il s'agit de la seule différence puisque, pour les autres tranches de fréquences, une différence significative a été observée et l'écart entre les tranches de fréquences tend à s'accroître entre les participants des deux niveaux. Dans la prochaine section, nous expliquons les différences observées en ce qui a trait à l'épreuve de compréhension écrite.

5.2.3 Résultats à l'épreuve de compréhension écrite

Tout comme pour l'épreuve de vocabulaire, les participants de niveau 2 ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des participants de niveau 1, ce qui confirme, encore une fois, le classement établi par l'établissement collégial : les participants de niveau 2 possèdent de meilleures compétences en compréhension écrite

que les participants de niveau 1, en plus d'avoir répondu à un nombre significativement plus élevé de réponses.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné au chapitre 3, il n'existait pas, à notre avis, d'épreuve de compréhension écrite permettant de mesurer les compétences en compréhension en lecture d'apprenants du français langue seconde. L'épreuve élaborée pour les besoins de la présente étude a donc permis de combler cette lacune et de différencier le niveau de compétences en lecture de différents participants, même si certaines améliorations pourraient y être apportées, notamment en ce qui concerne la longueur des choix de réponses (voir l'Annexe 4). Par exemple, à la question 6, la structure et la longueur des choix de réponses ne sont pas uniformes. Il faudrait donc procéder à une certaine uniformisation des choix de réponses pour renforcer la validité du test.

En somme, cette première partie nous a permis de répondre au premier objectif de recherche, soit le fait de déterminer le degré d'habileté de traitement graphomorphologique d'apprenants de français langue seconde de niveau collégial en fonction du niveau de maîtrise de la langue. Les résultats aux épreuves de vocabulaire et de compréhension écrite confirment le fait que les participants de niveau 2 maîtrisent mieux le français langue seconde que les participants de niveau 1, mais qu'ils ne possèdent pas de meilleures habiletés en matière de traitement graphomorphologique. La deuxième partie du présent chapitre portera sur les liens observés entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite de façon à pouvoir répondre au deuxième objectif de recherche.

5.3 Relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite

Le deuxième objectif de la présente recherche consiste à étayer les liens qu'entretiennent les capacités en traitement graphomorphologique, les connaissances lexicales et les compétences en compréhension écrite. À cette fin, nous avons effectué une série de

corrélations pour mesurer la force des relations entre ces trois variables. Dans la section qui suit, nous regardons tout d’abord les liens observés entre tous les participants et nous analysons ensuite la force des liens entre les variables en fonction du niveau de maîtrise du français.

5.3.1 Relations entre les composantes du traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite – ensemble des participants

Au chapitre 4, les corrélations effectuées pour l’ensemble des participants montrent qu’il existe une corrélation significative moyenne entre les trois variables visées par l’étude, soit entre un des aspects du traitement graphomorphologique, l’épreuve de jugement de relation, et le vocabulaire; une corrélation significative de taille moyenne entre deux aspects du traitement graphomorphologique, les épreuves de jugement de relation et de décomposition, et la compréhension écrite; une corrélation significative plus forte entre le vocabulaire et la compréhension écrite.

Au chapitre 2, comme de nombreuses études ont étayé l’existence de relations entre le traitement morphologique, le vocabulaire et la lecture (voir, entre autres, Carlisle, 1995, 2000; Deacon et Kirby, 2004; Kieffer et Lesaux, 2008, 2012; Ku et Anderson, 2003; Nagy, 2005, 2007; Nagy et al. 2003; Nagy et al., 2006), nous avons émis l’hypothèse selon laquelle les relations entre les trois variables se comporteraient selon le modèle présenté à la figure 5.1

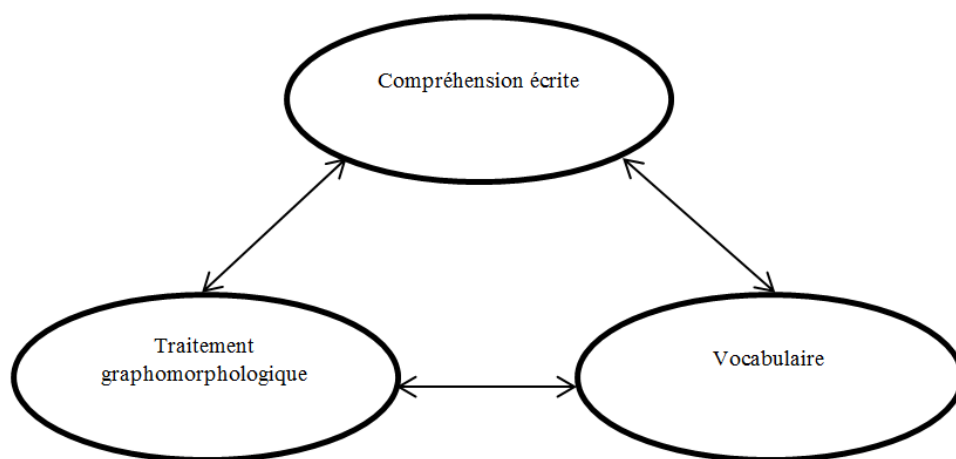


Figure 5.1 : Relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite

Les résultats que nous avons obtenus pour l'ensemble des participants semblent aller dans ce sens. Toutefois, il est étonnant de constater une relation de taille moyenne entre les composantes du traitement graphomorphologique et le vocabulaire, puisque cette relation semble beaucoup plus forte parmi les études recensées (Carlisle, 2000; Jeon, 2011; Nagy et al., 2006). L'une des explications possibles concerne l'épreuve de vocabulaire que nous avons utilisée : si celle-ci mesure l'étendue des connaissances lexicales des participants, elle ne donne toutefois pas d'indication quant à la profondeur des connaissances. Or, selon le modèle de Jiang (2000), les connaissances morphologiques d'un mot seraient intégrées à un stade très avancé du développement des connaissances lexicales. Une épreuve mesurant davantage la profondeur des connaissances lexicales des participants aurait pu donner des résultats différents.

Pour ce qui est des relations entre les composantes du traitement graphomorphologique et la compréhension écrite, on constate que deux épreuves, les épreuves de jugement de relation et de décomposition, présentent une corrélation significative. Par conséquent, les résultats de la présente étude vont davantage dans le sens des études recensées en ce qui concerne l'importance des liens entre le traitement morphologique et la compréhension écrite (Carlisle, 2000; Jeon, 2011; Nagy et al., 2006).

Enfin, une forte relation a été observée entre le vocabulaire et la compréhension écrite, ce qui va dans le sens de la littérature (Bossers, 1992; Qian, 1999; Stanovich, 1986, 2000; Verhoeven, 2000). Au chapitre 1, plusieurs hypothèses qui apportent une explication quant à la nature de la relation entre ces deux variables ont été présentées. Selon certains auteurs (Nagy, 2007; Stanovich, 1986, 2000), cette relation serait probablement réciproque : plus on connaît de mots, mieux on comprend et vice versa. D'un point de vue théorique, on peut poser l'hypothèse empirique qu'il s'agit d'une relation réciproque dans le cas des relations entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite, quoique le type d'analyses que nous avons effectuées ne nous permette pas de déterminer le sens de cette relation. Les flèches bidirectionnelles de la figure 5.1 doivent donc être analysées avec précaution. Il faudrait utiliser des modèles statistiques beaucoup plus complexes pour en savoir davantage sur la nature des liens entre ces deux variables, ce qui n'était pas le but de la présente étude.

En somme, les variables liées au traitement graphomorphologique, au vocabulaire et à la compréhension écrite présentent des relations entre elles, mais à des degrés moindres que ce qu'on aurait pu prévoir selon les relations observées entre ces mêmes variables dans d'autres études, surtout en ce qui concerne la relation entre le traitement graphomorphologique et le vocabulaire.

Dans la première partie du chapitre, nous avons vu que les participants ont réussi les épreuves graphomorphologiques dans une mesure équivalente, mais que ce n'était pas le cas pour les épreuves de vocabulaire et de compréhension écrite. Pour cette raison, nous analysons maintenant les relations entre les variables en fonction du niveau de maîtrise du français.

5.3.2 Relations entre les composantes du traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite en fonction du niveau de maîtrise du FL2

Comme nous avons constaté que les résultats aux épreuves de vocabulaire et de compréhension écrite diffèrent en fonction du niveau de maîtrise du français, nous avons analysé les relations entre ces composantes, le vocabulaire et la compréhension écrite individuellement pour les participants de niveau 1 et de niveau 2 afin de vérifier si les tendances qui se dégagent de ces relations sont différentes de celles observées pour l'ensemble des participants.

En ce qui concerne les relations entre les composantes du traitement graphomorphologiques et le vocabulaire, on remarque, chez les participants de niveau 1, que l'épreuve de jugement de relation présente une corrélation significative forte avec le vocabulaire. Pour ce qui est des participants de niveau 2, la même relation existe, mais elle est beaucoup moins forte. L'épreuve de jugement de relation, comme l'explique Berthiaume et al. (2010), permet d'évaluer dans quelle mesure le lecteur est sensible aux liens morphologiques entre deux mots de même famille, ce qui correspond à l'aspect « connaissances relationnelles » des compétences en traitement morphologique de Tyler et Nagy (1989), soit la capacité de reconnaître la structure interne des mots et les liens entre des mots qui contiennent un même morphème. Par conséquent, il est logique que cet aspect du traitement graphomorphologique soit associé aux connaissances lexicales, comme nous l'avons observé dans la présente étude.

Pour ce qui est de la corrélation entre les composantes du traitement graphomorphologique et les compétences en compréhension écrite pour les participants de niveau 1, on remarque qu'il existe encore une fois un lien fort entre ces deux variables, mais cette fois-ci, c'est l'épreuve de décomposition qui est le plus fortement associée aux résultats à l'épreuve de compréhension en lecture. Pour les participants de niveau 2, la force de la relation entre le traitement graphomorphologique et la compréhension écrite est encore une fois moins élevée que dans le cas des participants de niveau moins avancé, et cette relation n'est attribuable qu'à l'épreuve de jugement. L'explication des liens observés entre la compréhension écrite et le traitement graphomorphologique est plus

difficile à déterminer, surtout que, dans ce cas-ci, deux composantes différentes sont associées à la compréhension en lecture pour les participants de niveau 1 et de niveau 2. On peut supposer, comme l'avance Nagy (2007), que le traitement morphologique contribue à la compréhension écrite par l'entremise du vocabulaire. De plus, comme nous l'avons mentionné à la section 2.4.1, certaines études (Carlisle et Stone, 2005; Deacon et Derby, Nagy et al., 2006) ont montré que le traitement morphologique peut contribuer à la reconnaissance des mots. Or, nous avons vu dans le modèle de la vision simple de la lecture (Gough et Tunmer, 1986) que le processus de reconnaissance de mots est très important dans la compréhension écrite. Par conséquent, le fait de pouvoir découper un mot en plus petites unités morphémiques pourrait contribuer à la reconnaissance de mots morphologiquement complexes, qui, comme nous l'avons mentionné, représentent près de 80 % des mots en français (Rey-Debove, 1984).

Il est à noter que, dans tous les cas, aucune corrélation significative n'a été observée entre l'épreuve de plausibilité, le vocabulaire et la compréhension écrite. Cette épreuve, rappelons-le, vise à évaluer les habiletés des participants à juger dans quelle mesure un mot ou un pseudomot respecte les règles de formation d'un mot, ce qui correspond à la composante « connaissances distributionnelles » de Tyler et Nagy (1989). Il semble, à la lumière des résultats obtenus, que cet aspect du traitement graphomorphologique soit peu associé aux deux autres variables de l'étude, du moins chez des apprenants du français langue seconde de niveau collégial.

Finalement, en ce qui concerne la relation entre le vocabulaire et la compréhension écrite, fait étonnant, aucune corrélation significative n'a été observée pour les participants de niveau 1, même si une tendance est observée en ce sens. Bien que les résultats obtenus dans la présente étude puissent sembler surprenants, compte tenu de la force étayée des liens entre le vocabulaire et la compréhension écrite aussi bien en langue première (Qian, 1999; Stanovich, 1986, 2000) qu'en langue seconde (Bossers, 1992; Verhoeven, 2000), des résultats semblables ont été obtenus dans l'étude de Schmitt et al. (2011). Ces derniers se sont penchés spécifiquement sur les liens entre les connaissances lexicales et la compréhension écrite et ils n'ont observé qu'une corrélation de taille moyenne entre

ces deux variables. Selon eux, cette situation pourrait s'expliquer par le fait que, même si les compétences lexicales sont nécessaires à la compréhension écrite, elles ne sont pas suffisantes. En effet, certains participants qui avaient obtenu un score parfait à l'épreuve de vocabulaire n'ont pas nécessairement affiché un score parfait aux épreuves de compréhension écrite. Notons également que, dans cette étude et dans la présente étude, l'épreuve de vocabulaire utilisée en était une d'étendue lexicale, c'est-à-dire que les participants n'ont eu qu'à indiquer s'ils connaissaient l'item présenté ou non. Un test mesurant la profondeur des connaissances lexicales des participants, et donc impliquant un plus grand degré de connaissances des mots, aurait pu donner des résultats plus élevés; toutefois, à notre connaissance, aucune mesure de ce genre n'existe en français langue seconde.

Par ailleurs, si l'on tient compte des liens entre l'ensemble des variables, lorsqu'on examine les conclusions d'études précédentes portant sur le même sujet, on remarque que les liens entre les composantes du traitement graphomorphologiques, le vocabulaire et la compréhension écrite pour les participants de niveau 1 se rapprochent davantage de ce qui a été observé dans d'autres études portant sur les mêmes variables (Carlisle, 2000; Jeon, 2011; Nagy et al., 2006), c'est-à-dire des relations fortes entre ces trois variables.

Dans la présente étude, nous avons constaté que la force des liens entre les variables semble diminuer selon le niveau de maîtrise du français langue seconde. À notre connaissance, aucune autre étude en langue seconde n'a comparé la force des relations entre ces trois variables en fonction du niveau de maîtrise d'une langue seconde. Toutefois, en langue première, dans l'étude de Nagy et al. (2006), on remarque que la relation entre le traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite diminue en fonction du cheminement scolaire des élèves. Il semble donc que, plus les élèves progressent dans leur apprentissage de la langue, moins le traitement graphomorphologique est lié aux connaissances lexicales et à la compréhension écrite. Par conséquent, on pourrait supposer que le traitement graphomorphologique est davantage sollicité chez les apprenants possédant des connaissances lexicales et des compétences en compréhension écrite moins bien établies que d'autres. En effet, chez les

apprenants plus avancés, les connaissances lexicales sont peut-être plus intégrées, et il est peut-être moins nécessaire de procéder à l'analyse morphologique d'un mot pour en trouver la signification, alors que les apprenants moins avancés pourraient y avoir davantage recours.

Dans la prochaine section, nous revenons sur l'ensemble de nos résultats et nous concluons en proposant certaines pistes à explorer dans le cadre de futures recherches.

5.4 Synthèse et conclusion

La présente étude visait à étayer les habiletés en matière de traitement graphomorphologique d'étudiants du français langue seconde de niveau collégial ainsi que les liens entre la compréhension écrite, le vocabulaire et le traitement graphomorphologique chez ces étudiants. Nous avons vu, au chapitre 1, que de nombreux étudiants non francophones de niveau collégial éprouvent toujours des difficultés de compréhension écrite. Un des facteurs pouvant expliquer ces difficultés concerne le vocabulaire. Les liens qui unissent ces deux variables sont difficiles à déterminer, et plusieurs hypothèses ont été émises pour expliquer la nature de la relation entre ces deux variables. L'une de ces hypothèses suggère que d'autres facteurs peuvent entrer en jeu au sein de cette relation, dont le traitement morphologique. C'est pourquoi la présente étude visait à examiner les relations qu'entretiennent ces variables auprès d'apprenants du français langue seconde.

Les résultats obtenus semblent montrer que les étudiants collégiaux de niveau intermédiaire et intermédiaire avancé en FL2 ont des connaissances lexicales relativement faibles par rapport aux estimations nécessaires pour comprendre un texte de nature générale. Par ailleurs, nous avons constaté que, même si les étudiants de niveau intermédiaire présentent de meilleures compétences en compréhension écrite et de meilleures connaissances lexicales, ils n'affichent pas de compétences significativement supérieures aux étudiants de niveau intermédiaire avancé en ce qui concerne les capacités de traitement graphomorphologique. Dans la présente étude, aucune comparaison n'ayant

été effectuée avec des locuteurs natifs du même âge, il est donc impossible de qualifier les capacités de traitement graphomorphologique des participants; soulignons toutefois que certains participants ont fourni des réponses qu'un locuteur natif n'aurait probablement pas données (par exemple, certains participants ont indiqué que « mou » et « mouette » font partie de la même famille, mais pas « amour » et « amourette »).

Par ailleurs, les résultats obtenus montrent que, pour l'ensemble des participants, au moins un des aspects du traitement graphomorphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite entretiennent des liens significatifs, quoique de taille moyenne. Lorsqu'on analyse ces relations en fonction du niveau de maîtrise de la langue, on remarque que ces relations sont plus fortes, notamment en ce qui concerne le traitement graphomorphologique, pour les participants moins avancés que pour les participants plus avancés. Devant ce constat, il est possible de supposer que les étudiants de niveau moins avancé s'appuient davantage sur les informations morphologiques présentes dans les mots afin d'en découvrir le sens, ce qui faciliterait la compréhension écrite.

Parmi les retombées didactiques qu'offre la présente recherche, nous proposons de travailler l'enseignement du vocabulaire par l'entremise de la morphologie, c'est-à-dire que les enseignants de français langue seconde attirent l'attention de leurs étudiants sur la composition morphologique d'un mot de façon à renforcer le traitement de l'intrant linguistique.

Pour en savoir davantage sur les liens qui unissent le traitement morphologique, le vocabulaire et la compréhension écrite, il pourrait être intéressant d'intégrer davantage de variables qui semblent intervenir dans la relation entre la compréhension écrite, le vocabulaire et le traitement graphomorphologique, comme la reconnaissance de mots et le traitement syntaxique dans le cadre d'autres études portant sur le même domaine. En effet, selon Nagy (2007), en plus du vocabulaire, le traitement graphomorphologique pourrait contribuer à la compréhension écrite par l'entremise du processus de reconnaissance de mots et de traitement syntaxique. Il serait donc intéressant d'en savoir un peu plus à ce chapitre en ce qui concerne les langues secondes. De plus, il serait

intéressant de voir si un enseignement ciblé portant sur la structure morphologique de mots pourrait favoriser la compréhension écrite chez des apprenants d'une langue seconde dans le cadre d'une étude quasi-expérimentale. La présente étude a montré que les habiletés en traitement graphomorphologiques d'apprenants du français langue seconde, même des apprenants de niveau intermédiaire avancé, ne semblaient pas bien intégrées. Par conséquent, il pourrait être pertinent de chercher à déterminer si un enseignement misant sur le renforcement des capacités de traitement morphologique chez des apprenants pourrait mener à une augmentation du vocabulaire et de la compréhension écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In (eds) In J.C.Alderson and A.H.Urquhart (Ed.), *Reading in a Foreign Language* (Longman.). London.
- Anderson, R., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In 1. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark. DE: *International Reading Association*.
- Anglin, J. (1993). *Vocabulary development : a morphological analysis*. Chicago: Society for Research in Child Development.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology, *14*(2-3), 150–177.
- Bernhardt, E., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics.*, *16*(1), 15.
- Berthiaume, R., Besse, A.-S., & Daigle, D. (2010). L'évaluation de la conscience morphologique: proposition d'une typologie des tâches. *Language Awareness*, *19*(3), 153–170. doi:10.1080/09658416.2010.482992
- Berthiaume, R., & Daigle, D. (2012). Morphological processing tasks and measurement issues. In *Society for the Scientific Study of Reading (SSSR)*. Montréal.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* (Vol. 8, p. 288). Cambridge University Press.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages: A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam: Druckkerij Van Driel.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, *9*(3), 247–266.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the Structure and Meaning of Morphologically Complex Words: Impact on Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3), 169.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology Matters in Learning To Read: a Commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291–322. doi:10.1080/02702710390227369
- Carlisle, J. F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. In E. CA Stone, et al. (Ed.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders*.
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. In *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 78–103).
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 239–253. doi:10.1207/S1532799XSSR0703_3
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., ... White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–215.
- Cégep Vanier. (2013). 602-101-MQ. Retrieved from <http://www.vaniercollege.qc.ca/french/fr/courses/block-a-first-course/602-101-mq/>
- Chafe, W., & Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. *Academic Press*.
- Clarke, M. A. (1980). The Short Circuit Hypothesis of esl Reading—or When Language Competence Interferes with Reading Performance. *The Modern Language Journal*, 64(2), 203–209. doi:10.1111/j.1540-4781.1980.tb05186.x
- Collège Dawson. (2013). French. Retrieved from <http://www.dawsoncollege.qc.ca/programs/about-general-education/french>
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual route approach. *The Science of Reading: A Handbook*.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: an overview. *London Review of Education*, 4(1), 5–17. doi:10.1080/13603110600574322
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). Retrieved from http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/45-10_16_08-F_csMeta.pdf

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(49), 222–51.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(02), 223–238.
doi:10.1017/S0142716404001110
- Demont, E., & Gombert, J.-E. (2007). Relation conscience phonologique & apprentissage de la lecture: Peut-on sortir de la relation circulaire? *Acquisition Du Langage: Vers Une Approche Intégrée*, 47–79.
- Derwing, B., & Baker, W. (1979). Recent research on the acquisition of English morphology. *Language Acquisition*, 209–223.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Friedline, B. E. (2011, September 27). *Challenges In The Second Language Acquisition Of Derivational Morphology: From Theory To Practice*. University of Pittsburgh.
- Gagné, P. (2012, August 27). Le français langue « secondaire ». *Le Devoir*.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. doi:10.1080/19388076709556976
- Goodwin, A. P. (2010). *Does Meaning Matter For Reading Achievement ? Untangling the Role of Phonological Recoding and Morphological Awareness in Predicting Word Decoding, Reading Vocabulary, and Reading Comprehension Achievement for Spanish- Speaking English Language Learners*. University of Miami.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. P. Kavanagh & I. G. Mattingly (Ed.), *Language by eye and by ear* (pp. 331–358). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language : moving from theory to practice. The Cambridge applied linguistics series*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading. Applied linguistics in action* (2nd ed.). Harlow, England ; New York: Longman/Pearson.
- Høien-Tengesdal, I., & Høien, T. (2012). The reading efficiency model: an extension of the componential model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 467–79.
doi:10.1177/0022219411432688

- Huot, H. (2001). *Morphologie : forme et sens des mots du français*. [Paris]: A. Colin.
- Jeon, E. H. (2011). Contribution of Morphological Awareness to Second-Language Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(2), 217–235. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01179.x
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The Role of Derivational Morphology in the Reading Comprehension of Spanish-Speaking English Language Learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(8), 783.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Effects of Academic Language Instruction on Relational and Syntactic Aspects of Morphological Awareness for Sixth Graders from Linguistically Diverse Backgrounds. *Elementary School Journal*, 112(3), 519–545.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75–82. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading : a cross-linguistic approach*. *The Cambridge applied linguistics series* (p. xx, 320 p.). Cambridge, UK New York, NY: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57, 1–44. doi:10.1111/0023-8333.101997010-i1
- Ku, Y., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing*, 16(5), 399–422.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension. In *Special language: From humans thinking to thinking ...* (pp. 316–323).
- Mcbride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J.-R., Shu, H., Fletcher, P., Stokes, S. F., ... Leung, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, 29(03), 437–462. doi:10.1017/S014271640808020X
- Muljani, D., Koda, K., & Moates, D. (1998). The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99–114.

- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, 52–77.
- Nagy, W., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? In *Reading Research Quarterly* (pp. 304–330).
- Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of Morphology and Other Language Skills to Literacy Skills in At-Risk Second-Grade Readers and At-Risk Fourth-Grade Writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of Morphology Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134.
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Literacy Research*, 25(3), 241–259.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen.
- Nation, P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*, 3(13).
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(1), 59–82.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168–202. doi:10.1080/10573569.2013.758569
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 56(2), 282–308. doi:10.3138/cmlr.56.2.282
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie*, 45, 3–19.

- Riches, C., & Genesee, F. (2006). Crosslinguistic and crossmodal issues. In *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64–108).
- Sabourin, C. (2009). *Analyse de la capacité de segmentation morphologique des mots dérivés par des élèves d'immersion française du primaire*. Université du Québec à Montréal.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48(2), 281–317.
- Schmitt, N. (1999). The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation and word-class knowledge. *Language Testing*, 16(2), 189–216.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17–36.
- Schreuden, R., & Baayen, R. H. (1995). Modeling Morphological Processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 131–156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72–110.
- Stahl, S., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360–407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Statistique Canada. (2006). *Recensement 2006*. doi:97-555-XIF
- Thiele, J. (1987). *La formation des mots en français moderne*. (Gaetan Morin Editeur Ltee., Ed.).

- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 134–158.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649–667.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36(1), 17–34.
- Urlaub, P. K. (2008). *Reading comprehension and literacy narrative: Towards a model of reading literature in the second language*. Stanford University, United States -- California.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Greenwood Publishing Group.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, 5–31.
- Verhoeven, L. T. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313.
- Zhang, D., & Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. *Reading and Writing*, 25(5), 1195–1216. doi:10.1007/s11145-011-9313-z

6. ANNEXE

Rapport-Gratuit.com

Annexe 1 – Formulaire de consentement

CONSENT FORM – Major participants

Title of research : Relationships Between Morphology, Vocabulary and Reading Comprehension in French as a Second Language

Researcher : Gabriel Michaud, graduate student, Département de didactique, Faculté de l'éducation, Université de Montréal

Research Director : Rachel Berthiaume, professeure adjointe, Département de didactique, Faculté de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION FOR PARTICIPANTS

•Research Objectives

The aim of this study is to explore the relationships between reading comprehension abilities, vocabulary knowledge and morphological knowledge (word structure) in the context of French as a Second Language studies at the college level.

2. Participation in research

As part of this research you will complete a morphological knowledge test, a vocabulary knowledge test, and a reading comprehension test. All tests will be administered during regular class hours and each should last approximately 15-30 minutes. Refusal to take part in this study has no bearing on your assessment in this class.

3. Confidentiality

Each research participant will be assigned a number and only the researcher will have the list of participants and their respective numbers. This personal information will be kept in a locked filing cabinet located in Dr. Rachel Berthiaume's research office at Université de Montréal and will be destroyed seven years after the end of the project. Only the data that does not allow for identification will be retained after this date; it will be kept for the time required to complete this project.

4. Advantages and Disadvantages

Results from this research will facilitate the development of new methods of teaching vocabulary and reading comprehension to students learning a second language.

5. Right to Withdraw

Your participation is completely voluntary. You are free to withdraw at any time upon verbal notice, without negative consequences or the need to justify your decision. If you decide to withdraw from the research, you may contact the researcher at the telephone number listed below. After such notice, the information that has been collected at the time of withdrawal will be destroyed.

6. Compensation

Two \$20 gift cards will be drawn at random among participant students in each participating class.

1. Dissemination of Findings

The results of this research may be presented at conferences and workshops designed for the training of teachers of French as a Second Language and/or could be used for the redaction of scientific papers. Under no circumstances will the identity of the participants be disclosed during these events.

B) CONSENT

I have read the information above, received answers to my questions about my participation in the research project and understand the purpose, nature, benefits, risks and limitations of this research.

Upon reflection, I freely consent to take part in this research. I am aware that upon verbal notice I may withdraw at any time without negative consequences or having to justify the decision.

Signature:		Date:	
Last Name:		First Name:	

<i>I agree that the anonymized data collected in this study may be used for subsequent research projects of the same nature, conditional on their ethical approval and in accordance with the same principles of confidentiality and data protection.</i>	Yes	

Signature:		Date:	
Last Name:		First Name:	

I declare that I have explained the purpose, nature, benefits, risks and limitations of the study and that I have answered to the best of my knowledge any questions posed.

Signature of Researcher:		Date:	
Last Name:	Michaud	First Name:	Gabriel

For any questions concerning the research or to withdraw from the project, you may contact Gabriel Michaud at or by email:

Any complaint related to your participation in this research project can be addressed to the Ombudsman of l'Université de Montréal, by phone, at 514-343-2100 or by email, at: ombudsman@umontreal.ca (The Ombudsman accepts collect calls).

A signed copy of the Consent Form must be given to the participant.

CONSENT FORM – Minor participants

Title of research : Relationships Between Morphology, Vocabulary and Reading Comprehension in French as a Second Language

Researcher : Gabriel Michaud, graduate student, Département de didactique, Faculté de l'éducation, Université de Montréal

Research Director : Rachel Berthiaume, professeure adjointe, Département de didactique, Faculté de l'éducation, Université de Montréal

A) INFORMATION FOR PARTICIPANTS

•Research Objectives

The aim of this study is to explore the relationships between reading comprehension abilities, vocabulary knowledge and morphological knowledge (word structure) in the context of French as a Second Language studies at the college level.

2. Participation in research

As part of this research you will complete a morphological knowledge test, a vocabulary knowledge test, and a reading comprehension test. All tests will be administered during regular class hours and each should last approximately 15-30 minutes. Refusal to take part in this study has no bearing on your assessment in this class.

3. Confidentiality

Each research participant will be assigned a number and only the researcher will have the list of participants and their respective numbers. This personal information will be kept in a locked filing cabinet located in Dr. Rachel Berthiaume's research office at Université de Montréal and will be destroyed seven years after the end of the project. Only the data that does not allow for identification will be retained after this date; it will be kept for the time required to complete this project.

4. Advantages and Disadvantages

Results from this research will facilitate the development of new methods of teaching vocabulary and reading comprehension to students learning a second language.

5. Right to Withdraw

Your participation is completely voluntary. You are free to withdraw at any time upon verbal notice, without negative consequences or the need to justify your decision. If you decide to withdraw from the research, you may contact the researcher at the telephone number listed below. After such notice, the information that has been collected at the time of withdrawal will be destroyed.

6. Compensation

Two \$20 gift cards will be drawn at random among participant students in each participating class.

2. Dissemination of Findings

The results of this research may be presented at conferences and workshops designed for the training of teachers of French as a Second Language and/or could be used for the redaction of scientific papers. Under no circumstances will the identity of the participants be disclosed during these events.

B) CONSENT

I have read the information above, received answers to my questions about the participation of my child in the research project and understand the purpose, nature, benefits, risks and limitations of this research.

Upon reflection, I freely consent to my child taking part in this research. I am aware that upon verbal notice he/she may withdraw at any time without negative consequences or having to justify the decision.

Parent's Signature:		Date:	
Student's Signature:		Date:	
Student's Last Name:		Student's First Name:	

I agree that the anonymized data collected in this study may be used for subsequent research projects of the same nature, conditional on their ethical approval and in accordance with the same principles of confidentiality and data protection.

Yes

Parent's Signature:		Date:	
Student's Signature:		Date:	
Student's Last Name:		Student's First Name:	

I declare that I have explained the purpose, nature, benefits, risks and limitations of the study and that I have answered to the best of my knowledge any questions posed.

Signature of Researcher:		Date:	
Last Name:	Michaud	First Name:	Gabriel

For any questions concerning the research or to withdraw from the project, you may contact Gabriel Michaud at or by email.

Any complaint related to your participation in this research project can be addressed to the Ombudsman of l'Université de Montréal, by phone, at 514-343-2100 or by email, at: ombudsman@umontreal.ca (The Ombudsman accepts collect calls).

A signed copy of the Consent Form must be given to the participant.

Annexe 2 – Information sur les participants

Participant Background Information

1) Name: _____

2) Age: _____

3) Male _____ Female _____

4) Where were you born: _____

5) First Language Learned: _____

6) Language spoken at home: _____

7) Language spoken the most often: _____

8) How long have you been learning French? _____ years

9) Your mother's first language: _____

10) Your father's first language: _____

11) How often do you use French in daily life (circle your answer)?

Every day – Every week – Every Month – Rarely - Never

12) Please describe below your proficiency level for each language that you know, 1 being a very low proficiency and 9, a native-like proficiency.

Language: _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Language: _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Language: _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Language: _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Annexe 3 – Épreuve de vocabulaire

Nom : _____

Date : _____

Consignes/Directives

Veuillez encrer « oui » si vous connaissez le mot ou « non » si vous ne le connaissez pas. Attention, il y a des mots qui n'existent pas. Faites donc attention à ne pas encrer de faux mots.

Please circle "Oui" if you know the word or "Non" if you don't know it. Pay attention, there are words that do not exist, so be careful not to circle false words.

1. Membre	Oui	Non
1. Membre	Oui	Non
2. Fixation	Oui	Non
3. Transmettre	Oui	Non
4. Rescuer	Oui	Non
5. Gendarmerie	Oui	Non
6. Central	Oui	Non

7. Liste	Oui	Non
8. Verni	Oui	Non
9. Tumeur	Oui	Non
10. Soupaire	Oui	Non
11. Taureau	Oui	Non
12. Mise	Oui	Non
13. Argument	Oui	Non

14. Intellectuel	Oui	Non
15. Habitation	Oui	Non
16. Vernique	Oui	Non
17. Résolution	Oui	Non
18. Aussi	Oui	Non
19. Équivaloir	Oui	Non
20. Trésor	Oui	Non
21. Participer	Oui	Non
22. Aile	Oui	Non
23. Aperne	Oui	Non
24. Entrevue	Oui	Non
25. Défaut	Oui	Non

26. Terrestre	Oui	Non
27. Aussitôt	Oui	Non
28. Écourt	Oui	Non
29. Collaborateur	Oui	Non
30. Symphonie	Oui	Non
31. Pays	Oui	Non
32. Pentrier	Oui	Non
33. Infini	Oui	Non
34. Retirer	Oui	Non
35. Mélange	Oui	Non
36. Chaque	Oui	Non
37. Bavarder	Oui	Non

38. Formule	Oui	Non
39. Légisférique	Oui	Non
40. Suprême	Oui	Non
41. Taire	Oui	Non
42. Rubir	Oui	Non
43. Amical	Oui	Non
44. Nettoyer	Oui	Non
45. Convenable	Oui	Non
46. Port	Oui	Non
47. Formirique	Oui	Non
48. Docteur	Oui	Non
49. Régir	Oui	Non

50. Progresser	Oui	Non
51. Vol	Oui	Non
52. Spécialiser	Oui	Non
53. Julir	Oui	Non
54. Prévoir	Oui	Non
55. Barbe	Oui	Non
56. Fonctionner	Oui	Non
57. Fragment	Oui	Non
58. Fureur	Oui	Non
59. Ronçois	Oui	Non
60. Futur	Oui	Non
61. Survivre	Oui	Non

62. Équipage	Oui	Non
63. Prêcher	Oui	Non
64. Divers	Oui	Non
65. Éphrasir	Oui	Non
66. Impliquer	Oui	Non
67. Innovation	Oui	Non
68. Modifier	Oui	Non
69. Entrer	Oui	Non
70. Méchant	Oui	Non
71. Combattre	Oui	Non
72. Film	Oui	Non
73. Catéchisme	Oui	Non

74. Nutraindre	Oui	Non
75. Tronc	Oui	Non
76. Rêver	Oui	Non
77. Célébrité	Oui	Non
78. Teneur	Oui	Non
79. Immeuble	Oui	Non
80. Actuellement	Oui	Non
81. Expecter	Oui	Non
82. Substance	Oui	Non
83. Oui	Oui	Non
84. Négliger	Oui	Non
85. Déchirer	Oui	Non

86. Centaine	Oui	Non
87. Éther	Oui	Non
88. Debulant	Oui	Non
89. Absurde	Oui	Non
90. Achevé	Oui	Non
91. Abattre	Oui	Non
92. De	Oui	Non
93. Distance	Oui	Non
94. Manchir	Oui	Non
95. Clabrer	Oui	Non
96. Exploiter	Oui	Non
97. Soupçon	Oui	Non

98. Catégorie	Oui	Non
99. Sportif	Oui	Non
100. Regarder	Oui	Non
101. Ruelle	Oui	Non
102. Revoir	Oui	Non
103. Intéressé	Oui	Non
104. Taverne	Oui	Non
105. Coude	Oui	Non
106. Animal	Oui	Non
107. Celui	Oui	Non
108. Directement	Oui	Non
109. Vusier	Oui	Non

110. Nuage	Oui	Non
111. Garde	Oui	Non
112. Boînage	Oui	Non
113. Biliaire	Oui	Non
114. Orchestre	Oui	Non
115. Devoir	Oui	Non

116. Rater	Oui	Non
117. Exister	Oui	Non
118. Brouillard	Oui	Non
119. Cuisse	Oui	Non
120. Abjecter	Oui	Non

Annexe 4 – Épreuve de compréhension écrite

Question 1

Jean,

Je vais chercher les enfants à la garderie et je vais aller souper chez mes parents après. Ne m'attends pas pour le souper, je vais revenir vers 20 h.

Marie

1. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?
According to the text, which answer is correct?
 - A. Jean doit aller chercher les enfants à la garderie.
(Jean has to go get the children at the daycare.)
 - B. Marie ne va pas souper pas avec Jean.
(Marie is not going to have dinner with Jean.)
 - C. Marie est en retard.
(Marie is running late.)
 - D. Jean et Marie vont souper chez les parents de Marie.
(Jean and Marie are going to have dinner at Marie's parents.)

Question 2

Arrêt de service sur la ligne verte

Le service est interrompu sur la ligne verte depuis 15 minutes. Le service devrait reprendre dans 10 minutes. Nous nous excusons de ce délai.

La STM

2. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Un accident cause un ralentissement de service.
(The service is currently running slow because of an accident.)
- B. En ce moment, le métro est en retard de 5 minutes.
(The metro is currently running 5 minutes late.)
- C. Il y a une panne généralisée dans le métro.
(There is a general service disruption on the metro network.)
- D. Le prochain métro sur la ligne verte devrait partir dans 10 minutes.
(The next train on the green line should leave in 10 minutes.)

Question 3

Le bureau sera fermé du 23 juin au 23 août. Pour prendre un rendez-vous, veuillez téléphoner au 514-836-7511 ou écrire un courriel à l'adresse suivante : rv@compagnie.ca.

3. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Il n'est pas possible de prendre rendez-vous par courriel.
(It is not possible to make an appointment by email.)
- B. Le bureau est fermé pendant le mois de juillet.
(The office will be closed in July.)
- C. Il est seulement possible de prendre rendez-vous par téléphone.
(It is only possible to take an appointment by phone.)
- D. Le bureau est fermé tout le mois d'août.
(The office will be closed the entire month of August.)

Question 4

Salut Julien,

Je suis désolé, mais je ne pourrai pas venir souper avec vous samedi prochain. J'attends des amis qui viennent de Toronto pour me rendre visite pendant la fin de semaine. Dis bonjour à ta femme de ma part.

Hubert

4. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Hubert va à Toronto samedi.
(Hubert is going to Toronto Saturday.)
- B. Julien ira souper chez Hubert samedi.
(Julien will have dinner at Hubert's place on Saturday.)
- C. Hubert ira souper chez Julien samedi.
(Hubert will have dinner at Julien's place on Saturday.)
- D. Julien est marié.
(Julien is married.)

Question 5

Pierre : Excusez-moi, pouvez-vous me dire où se trouve le métro le plus proche?

Martin : Oui, vous continuez tout droit et vous tournez à droite après le parc. Ensuite, vous marchez pendant environ 5 minutes et le métro sera sur votre gauche, en face de la pharmacie.

Pierre : Merci!

5. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Le métro est à moins de 5 minutes de marche.
(It takes less than 5 minutes walking to get to the metro station.)
- B. Le métro est situé en face du parc.
(The metro is located in front of the park.)
- C. Martin ne sait pas où se trouve le métro le plus proche.
(Martin doesn't know where the closest metro station is.)
- D. Le métro est en face de la pharmacie.
(The metro is located in front of the pharmacy.)

Question 6.

Salut Sarah,

Mon train part ce soir à 20 h, mais je n'ai pas encore fini de préparer mes valises et je n'ai encore trouvé personne qui pourrait s'occuper de mon chat. Penses-tu que tu pourrais t'en charger. La nourriture est dans la cuisine sous l'évier.

Merci!

Mathieu

6. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

A. Mathieu est prêt à partir.

(Mathieu is ready to leave.)

B. Il n'y a pas assez de nourriture pour nourrir le chat pendant le voyage de Mathieu.

(There is not enough food to feed the cat during my trip.)

C. Sarah doit nourrir le chat de Mathieu pendant son absence.

(Sarah must feed Mathieu's cat while he is away.)

D. Le train de Mathieu est retardé.

(Mathieu's train is delayed.)

Question 7.

Salut Sandra,

Je dois faire mon choix de cours aujourd'hui, mais je n'ai pas encore choisi mon cours complémentaire. J'hésite entre un cours sur le cinéma ou un cours sur l'histoire de l'art. Si je choisis le cours sur le cinéma, on pourra être dans le même cours!

À bientôt!

Valérie

7. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

A. Valérie et Sandra sont dans les mêmes cours.

(Valérie and Sandra are in the same classes.)

B. Sandra a plus de cours que Valérie.

(Sandra has more classes than Valérie.)

C. Sandra suit un cours sur le cinéma.

(Sandra is taking a Theater Studies class.)

D. Sandra suit un cours d'histoire de l'art.

(Sandra is taking an Art History class.)

Question 8.

Le thé vert est de plus en plus populaire à travers le monde en raison de ses bienfaits contre le cancer, mais il permet également de prévenir certaines maladies du cœur ainsi que l'Alzheimer. Les médecins recommandent de boire environ trois tasses de thé par jour pour avoir le maximum de bienfaits.

8. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Cela ne sert à rien de boire moins de trois tasses de thé par jour.
(It is useless to drink less than 3 cups of tea a day.)
- B. Le thé vert permet de guérir le cancer.
(Green tea can cure cancer.)
- C. Le thé est la boisson la plus populaire au monde.
(Tea is the most popular drink in the world.)
- D. C'est une bonne idée de boire du thé pour se protéger contre certaines maladies.
(It would be wise to drink tea to prevent certain diseases.)

Question 9.

Avec l'apparition de tablettes électroniques, de plus en plus d'experts prédisent la fin du livre papier. En plus, la transition vers le livre électronique serait bénéfique pour l'environnement parce que cela permettrait d'économiser énormément de papier. Toutefois, de nombreuses personnes gardent un attachement sentimental envers les livres papier.

9. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Certaines personnes vont toujours refuser de lire un livre électronique.
(Certain people will always refuse to read e-books.)
- B. Lire un livre papier, c'est mieux que lire un livre électronique.
(Reading a paperback copy is better than reading an e-book.)
- C. Il vaudrait mieux pour l'environnement acheter juste des livres électroniques.
(It would be better for the environment if we would only buy e-books.)
- D. C'est inévitable, le livre papier va disparaître.
Paperbacks will disappear, it's inevitable.

Question 10.

Le développement du transport en commun à Montréal est un sujet très important pour l'avenir. Certaines personnes pensent qu'il faut à tout prix développer le métro, mais d'autres croient qu'il vaut mieux privilégier les voies réservées pour autobus. Cette dernière option a l'avantage d'être moins coûteuse pour des résultats très efficaces.

10. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Le métro est la solution pour le futur.
(The metro is the solution for the future.)
- B. L'autobus a un meilleur rapport efficacité-prix que le métro.
(The bus has a better efficiency-price ratio than the metro.)
- C. Il faut diminuer le nombre de voitures sur les routes.
(The number of cars on the roads has to go down.)
- D. Le métro permet de lutter contre la pollution.
(The metro is a way to diminish pollution.)

Question 11.

Le nombre de personnes qui s'inscrivent à un réseau social est de plus en plus élevé. Parmi les raisons qui poussent les gens à joindre de tels réseaux, il y a le fait de rester en contact avec d'anciens amis, de voir des photos de famille, de participer à des groupes de discussion et de trouver un emploi. Par contre, il faut faire attention aux informations qu'on affiche sur ces réseaux, parce que de futurs employeurs pourraient voir des photos compromettantes.

11. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Les gens consultent les réseaux sociaux seulement pour rester en contact avec des amis.
(People join social networking sites only to stay in touch with friends.)
- B. Il faut faire attention aux photos qu'on affiche sur des réseaux sociaux.
(We have to be careful about the pictures we post on social networking sites.)
- C. Il faut avoir un compte Facebook pour trouver du travail.
(You have to be on social networking sites if you want to find work.)
- D. Les réseaux sociaux ne sont qu'un phénomène temporaire.
(Social networking sites are just a fad.)

Question 12.

L'aménagement d'espaces verts dans les villes est une façon d'embellir le paysage urbain, d'améliorer la qualité de l'air et de contribuer à la biodiversité de la ville. De plus, les espaces verts permettent d'apporter de la fraîcheur pendant les périodes de canicule au mois de juillet et d'août.

12. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Il est mieux pour la santé de vivre près d'un espace vert.
(Living near a green spaces is better for health.)
- B. Il fait moins chaud près d'un espace vert pendant les journées chaudes de l'été.
(It is cooler during the hot days of summer next to a green space.)
- C. Les espaces verts sont de bons endroits pour se reposer.
(Green spaces are a good place to rest.)
- D. Les espaces verts sont très coûteux à aménager.
(Green spaces are expensive to build.)

Question 13

La course est un sport de plus en plus populaire, parce qu'elle est peu coûteuse et facile à pratiquer. Par contre, il est facile de se blesser si on ne respecte pas certains principes. Pour éviter les risques de blessure à long terme, il est mieux de commencer progressivement et de demander les conseils d'un expert. De plus, il est important de choisir le bon type de chaussure.

13. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. La course offre de nombreux bienfaits pour la santé.
(Running is good for health.)
- B. Il est possible de courir sans chaussures.
(It is possible to run without shoes.)
- C. La course est pratique, mais peut entraîner des blessures.
(Running is practical, but can lead to injuries.)
- D. Certaines chaussures coûtent très cher.
(Certain shoes are very expensive.)

Question 14.

Apprendre une deuxième langue, c'est bien connu, ouvre de nombreuses portes. De plus, il semble que, plus on est jeune, plus il est facile d'apprendre une langue. Les adultes peuvent néanmoins apprendre une autre langue, même à un âge avancé, et certains arrivent même à parler une langue seconde sans trace d'accent.

14. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Quand on apprend une langue à l'âge adulte, on a toujours un accent.
(When you learn a second language as an adult, you will always have an accent.)
- B. Apprendre une langue seconde n'est pas toujours possible pour les personnes âgées.
(Learning a second language is not always possible for older people.)
- C. Il est plus facile d'apprendre une langue quand on est jeune.
(It is easier to learn a second language when you are young.)
- D. Il est plus facile de trouver du travail quand on est bilingue.
(It is easier to find work if you are bilingual.)

Question 15.

De nombreuses personnes font le choix de devenir végétarien pour différentes raisons, dont des raisons de santé, des raisons éthiques, des raisons environnementales et des raisons religieuses. Les végétariens doivent s'assurer de consommer des aliments diversifiés pour obtenir tous les nutriments dont ils ont besoin. Par contre, les végétariens ne le sont pas tous de la même façon. Certains ne consomment aucun produit animal comme le lait et le fromage, mais d'autres mangent des œufs.

15. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Certains végétariens ne consomment pas d'œuf.
(Some vegetarians do not eat eggs.)
- B. Être végétarien est meilleur pour l'environnement.
(Being vegetarian is better for the environment.)
- B. Les végétariens sont en meilleure santé.
(Vegetarians people are in a better health.)
- C. Les végétariens ne consomment aucun produit animal.
(Vegetarians people do not eat animal products.)

Question 16.

Les organismes génétiquement modifiés (OGM) sont présents dans nos aliments sans que nous en soyons informés. Certaines compagnies indiquent que leurs produits sont exempts d'OGM, mais les compagnies qui utilisent des OGM refusent de divulguer cette information. De nombreux citoyens pensent que les gouvernements devraient obliger les compagnies à dire si leurs produits contiennent des OGM.

16. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Les compagnies ne veulent pas dire si leurs produits contiennent des OGM.
(Companies don't want to say if their products contain GMOs.)
- B. Les OGM sont dangereux pour la santé.
(GMOs are bad for health.)
- C. Certaines compagnies indiquent que leurs produits contiennent des OGM.
(Some companies indicate that their products contain GMOs.)
- D. Les citoyens ne veulent pas savoir si les produits qu'ils mangent contiennent des OGM.
(Citizens do not want to know if the products that they are eating contain GMOs.)

Question 17.

Les téléphones intelligents sont très pratiques et il est même difficile de pouvoir vivre sans. Ils nous permettent d'être constamment en communication les uns avec les autres. Toutefois, même s'ils renforcent la communication entre les humains, ils peuvent avoir un effet négatif sur les relations personnelles. Qui n'a jamais été au restaurant avec quelqu'un qui regardait constamment son téléphone cellulaire sans prêter attention à la conversation?

17. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Il est impossible de vivre sans téléphone intelligent.
(It is impossible to live without smartphones.)
- B. Les téléphones intelligents sont une bonne chose pour les relations interpersonnelles.
(Smartphones are good for interpersonal relationships.)
- C. Il faudrait interdire l'utilisation du téléphone au restaurant.
(The use of smartphones in restaurants should be prohibited.)
- D. Certaines personnes utilisent les téléphones intelligents de façon impolie.
(Some people use smartphones in an impolite way.)

Question 18.

Le bénévolat permet d'aider des gens dans le besoin et de sentir qu'on apporte une contribution à la société. Certaines personnes ignorent toutefois que faire du bénévolat dans son domaine professionnel est également une excellente façon de rencontrer de nouvelles personnes et d'accroître ses chances de trouver du travail.

18. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Le bénévolat est une façon d'aider la société.
(Volunteer work is a way to contribute to society.)
- B. Les personnes qui font du bénévolat ne travaillent pas.
(People who do volunteer work do not have a job.)
- C. Le bénévolat est une façon assurée de trouver du travail.
(Volunteer work is a guaranteed way to find work.)
- D. Travailler et faire du bénévolat en même temps n'est pas possible.
(It is not possible to hold a job and do volunteer work at the same time.)

Question 19.

Maman et papa,

Enfin arrivé en Chine! Ma famille d'accueil est très gentille et s'occupe bien de moi. Je suis encore un peu sur le décalage horaire, mais je commence à m'habituer à la vie ici. Il y a du monde et des voitures partout et il n'est pas toujours facile de trouver son chemin, mais j'apprends tranquillement. J'ai des cours de langue du lundi au vendredi de 8 h à midi. Je me suis déjà fait quelques amis qui sont dans mon programme. Je suis libre les après-midi et j'en profite pour visiter la ville. Je suis aussi des cours de langue privés pour apprendre plus rapidement.

Je vous embrasse.

Samuel

19. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Samuel s'est fait des amis qui parlent une autre langue.
(Samuel made some friends who speak another language.)
- B. Samuel s'est inscrit à un programme linguistique.
(Samuel registered in a linguistic program.)
- C. Samuel a des cours l'après-midi.
(Samuel has classes in the afternoon.)
- D. Samuel est habitué à l'horaire du pays.
(Samuel got over his jetlag.)

Question 20.

Avec l'accroissement de la population mondiale et la diminution des terres cultivables, l'agriculture urbaine apparaît comme une solution pour manger des produits locaux dans les grandes villes. En effet, le transport de produits alimentaires sur des milliers de kilomètres entraîne de nombreux coûts et a un impact sur l'environnement en plus de compromettre la fraîcheur et la qualité des produits qui se trouvent dans nos assiettes. Par conséquent, le fait de cultiver des fruits et légumes dans la ville notamment sur des toits pourraient présenter une façon locale de répondre à la demande alimentaire des sociétés de demain.

20. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Il y aura un problème d'approvisionnement de nourriture dans l'avenir.
(There will be a food supply problem in the future.)
- B. Les produits importés sont de mauvaise qualité.
(Imported products are of poor qualities.)
- C. Manger des produits locaux peut être bon pour l'environnement.
(Eating local foods can be good for the environment.)
- D. Cultiver des fruits et légumes sur les toits est la solution pour faire face à la crise alimentaire.
(Growing fruits and vegetables on roofs is the solution to prepare for the food crisis.)

Question 21.

Alexandre se préparait depuis deux mois à l'examen final de comptabilité. Il avait étudié très fort tous les jours et avait fait tout ce qu'il pouvait, mais il ne sentait pas encore prêt pour passer l'examen. La veille de l'examen, il révisait ses notes, mais il se disait que cela ne servait à rien, il ne pouvait plus rien faire d'autre en ce moment. Le matin de son examen, il a pris sa voiture pour se rendre au lieu de l'examen, mais, comble de malheur, il y avait un accident sur la route. Toute la circulation était bloquée. Il a donc décidé de stationner sa voiture dans un endroit interdit et tant pis s'il recevait une contravention. Il aimait mieux payer une amende que de rater son examen.

21. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Alexandre a eu une contravention.
(Alexander got a parking ticket.)
- B. Alexandre n'est pas bien préparé pour son examen.
(Alexandre wasn't properly prepared for his exam.)
- C. L'examen a lieu toute la journée.
(The exam lasts all day long.)
- D. Alexandre aurait dû prendre le métro.
(Alexandre should have taken the metro.)

Question 22.

Mégane est allée à la ville de Québec pendant la fin de semaine. Elle y est allée avec son ami Mathieu qui conduisait sa voiture. Ils se sont arrêtés manger dans un restaurant où Mégane a retiré de l'argent pour payer l'essence à Mathieu. Arrivée à Québec, elle s'est rendu compte qu'elle n'avait plus son portefeuille. Prise de panique, elle a demandé à Mathieu de retourner au restaurant pour voir si son portefeuille y était toujours, mais rendus sur place, ils n'ont rien trouvé. Mégane devait donc passer la fin de semaine à Québec sans portefeuille et sans argent. Son amie Véronique qui l'hébergeait à Québec a pu lui prêter de l'argent pour la dépanner. De retour le lundi à Montréal, Mégane a reçu un message sur son compte Facebook d'un certain Jacques Lebleu. Surprise, elle a lu son message qui disait : « Bonjour, j'ai trouvé votre portefeuille sous la table du restaurant Chez Pierrette. Pouvez-vous venir le récupérer chez moi? » Heureusement pour Mégane, son père se rendait à Québec le lendemain.

22. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Le père de Mégane doit aller à Québec mardi.
(Mégane's father has to go to Québec city on Tuesday.)
- B. Mégane n'a pas pu payer Mathieu pour l'essence.
(Mégane could not pay Mathieu for gaz.)
- C. Mathieu a prêté de l'argent à Mégane.
(Mathieu lent Mégane some money.)
- D. Jacques Lebleu travaille au restaurant Chez Pierrette.
(Jacques Lebleu works at Chez Pierrette's.)

Question 23.

Émilie était célibataire depuis deux ans. Sa dernière rupture avait été assez douloureuse, mais elle se sentait prête à rencontrer quelqu'un de nouveau. Elle n'osait pas s'inscrire sur des sites de rencontre, mais une amie avait rencontré son futur mari sur ce genre de site. Émilie a donc pris son courage à deux mains et elle s'est inscrite à deux sites de rencontre. La première semaine, elle a rencontré en ligne plusieurs hommes, mais personne ne lui plaisait. Finalement, elle a décidé de rencontrer Pierre dans un café. Ils se sont plu et ont convenu de se rencontrer de nouveau. Émilie était ravie.

23. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. C'est à cause de l'exemple de son amie qu'Émilie a décidé de s'inscrire sur des sites de rencontre.
(It is because of her friend's story that Émilie decided to join a dating site.)
- B. Émilie a rencontré en personne plusieurs hommes.
(Émilie met a lot of men in person.)
- C. Émilie a rencontré Pierre plus d'une fois.
(Émilie has met Pierre more than once.)
- D. Émilie est restée amie avec son ex.
(Émilie stayed friends with her ex.)

Question 24.

Est-ce que les cours vont changer dans le futur. Avec l'avènement de nouvelles technologies des communications, il devient de plus en plus possible de pouvoir communiquer à distance. Pouvons-nous penser que, bientôt, les cours à l'université pourront être suivis à distance et qu'il ne sera plus nécessaire de se rendre dans une salle de classe? Cette option pourrait permettre à des personnes habitant dans des endroits isolés de suivre une formation universitaire à distance sans avoir besoin de déménager, ce qui n'est pas toujours possible dans certains cas. Les universités pourraient aussi économiser beaucoup d'argent parce qu'elles auraient besoin de construire moins de salles de classe. Par contre, les discussions en groupe seraient beaucoup moins faciles et le fait de suivre une formation en isolation peut être démotivant pour certaines personnes. Les interactions spontanées qui se passent dans une salle de classe et qui sont propices à l'apprentissage seraient plus difficiles à avoir en ligne.

24. Selon le texte, quelle affirmation est exacte?

- A. Les cours à distance ont plus d'avantages que les cours en salle de classe.
(Distance education has more benefits than classroom education.)
- B. Pour certaines personnes, les cours à distance sont la seule solution.
(For some people, distance learning is the only option.)
- C. Les universités veulent abolir les cours en salle de classe parce qu'ils sont trop coûteux.
(Universities want to abolish classroom education because it is too costly.)
- D. Il est impossible d'avoir des discussions spontanées en ligne.
It is impossible to have spontaneous discussion online.

