

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletzan

Trabajo Fin de Máster
Master Bukaerako Lana

L'apprentissage de vocabulaire en cours de FLE.
Analyse comparative : traduction vs. définition

Estudiante/ Ikalsea: Clara Jal Salcedo

Tutora: Hanne Roothoof

Especialidad/ Espezialitatea: francés

Junio, 2023

RÉSUMÉ

L'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère est cruciale pour le développement des compétences communicatives. Cependant, les recherches actuelles sont incertaines quant à la méthode la plus efficace pour cet apprentissage. Alors que certains préconisent une méthode basée sur l'utilisation exclusive de la langue étrangère, d'autres défendent la possibilité d'utiliser la langue maternelle. Dans ce contexte, la présente étude compare l'acquisition du vocabulaire dans le cours de français langue étrangère d'un lycée espagnol en opposant l'apprentissage par définition en français à l'apprentissage par traduction en espagnol. L'objectif est de déterminer quelle technique donne les meilleurs résultats en termes d'acquisition de la forme, de l'usage et du sens des mots. Les résultats révèlent que, globalement, la méthode de traduction a 6 % de réponses correctes en plus que la méthode de définition, sans différences importantes dans la connaissance de la forme, de l'usage et de la sémantique des mots. Cependant, la langue maternelle facilite l'intériorisation du sens au cours du processus d'apprentissage. Sur la base de ces résultats, il est conclu qu'il n'est pas possible d'établir une méthode d'enseignement exclusive, mais qu'il est pertinent d'inclure la traduction dans les cours de langues étrangères lorsque que cela s'avère nécessaire.

MOTS CLÉS

Apprentissage du vocabulaire ; méthodes d'enseignement ; traduction ; définition ; français langue étrangère

RESUMEN

La adquisición de vocabulario en lengua extranjera es crucial para el desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, las actuales investigaciones impiden determinar con certeza cuál es el método más efectivo para su aprendizaje. Mientras que algunos abogan por un método basado en el uso exclusivo de la lengua extranjera, otros defienden la posibilidad de hacer uso de la lengua materna. En este contexto, en el presente estudio compara la adquisición de vocabulario en clases de francés como lengua extranjera en un instituto de secundaria español, mediante la oposición del aprendizaje a través de la definición en francés frente al aprendizaje mediante la traducción al español. El objetivo es determinar qué técnica brinda mejores resultados en términos de adquisición de forma, uso y significado de las palabras. Los resultados revelan que a nivel general el método por traducción presenta un 6% más de respuestas correctas frente a la definición, sin diferencias importantes en el conocimiento de la forma, uso y semántica de las palabras. No obstante, la lengua materna

permite interiorizar más fácilmente el significado de las palabras durante el proceso de aprendizaje. En base a estos hallazgos, se concluye que no se puede establecer un método de enseñanza exclusivo, pero es pertinente emplear la traducción en las clases de lengua extranjera siempre que sea necesario.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje de vocabulario; métodos de enseñanza; traducción; definición; francés lengua extranjera

ABSTRACT

Foreign language vocabulary acquisition plays a crucial role in developing effective communication skills. However, current studies are unable to determine the most effective method for vocabulary learning. While some proponents argue in favour of an approach centred on exclusive usage of the target language, others advocate for the potential benefits of incorporating the learner's native tongue. In this context, the present study compares vocabulary learning in French as a foreign language classes in a Spanish secondary school pitting definition-based learning in French against translation-based learning into Spanish. The aim is to determine which technique provides better results in terms of acquiring the form, use and meaning of words. The results reveal that overall the translation method has 6% more correct answers than the definition method, with no major differences in knowledge of the form, use and semantics of words. Nonetheless, employing the native language facilitates internalization of word meaning during the learning process. Based on these findings, it is concluded that no single exclusive teaching method can be universally prescribed; rather, the judicious utilization of translation in foreign language classes is warranted whenever necessary.

KEY WORDS

Vocabulary learning; teaching methods; translation; definition; French as a foreign language

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
1. CADRE THÉORIQUE	6
1.1. La notion de vocabulaire	6
1.2. Le vocabulaire dans la classe de langue étrangère	7
2. QUESTIONS DE RECHERCHE	12
3. MÉTHODOLOGIE	14
3.1. Participants.....	14
3.2. Procédé	14
3.3. Matériel.....	16
3.4. Analyse des données.....	18
4. RÉSULTATS.....	20
4.1. Résultats globaux	20
4.2. Résultats désagrégés sur les dimensions de l'apprentissage d'un mot.....	20
5. DISCUSSION	27
5.1. Résultats globaux	27
5.2. Résultats désagrégés sur les dimensions de l'apprentissage d'un mot.....	28
6. CONCLUSIONS	32
REMERCIEMENTS	34
BIBLIOGRAPHIE.....	35
ANNEXES	38

INTRODUCTION

L'enseignement du vocabulaire est l'un des piliers fondamentaux de la communication orale et écrite dans une langue étrangère. Cependant, loin d'avoir établi ses bases dans la classe de langue étrangère, il reste encore de nombreuses questions à résoudre, à commencer par la méthode la plus fructueuse pour son enseignement. De nombreuses propositions s'offrent à nous, enseignants, pour apprendre à nos élèves le vocabulaire d'une discipline : enseignement en contexte, à l'aide d'images, avec des objets réels, avec une traduction, etc.

Les tendances actuelles de l'enseignement semblent favoriser une étude de la langue qui simule la communication en dehors de la classe, qui imite la réalité, ce que l'on appelle l'approche communicative (Centro Virtual Cervantes, s.d.). Ici, le vocabulaire est intégré de manière naturelle. Les apprenants déduisent le sens des mots à partir d'images ou du contexte lui-même (Santamaría, 2006). Finies donc les traditionnelles listes de vocabulaire accompagnées d'une traduction. La langue étrangère est désormais le seul moyen de communication dans la classe, car c'est ainsi que se développera une véritable situation de communication.

Dans ce contexte, la simple mention de la traduction comme technique possible d'enseignement du vocabulaire provoque des réactions contradictoires parmi les enseignants et les chercheurs du domaine. D'un côté, ceux qui la défendent affirment que la langue maternelle est inévitablement présente dans la classe de langue étrangère. Elle facilite l'intériorisation des concepts de la langue étrangère, évite les interférences ou les malentendus et aide à comprendre les différences sémantiques, syntaxiques, stylistiques et culturelles, entre autres (Augustyn, 2013). En revanche, ceux qui la rejettent la considèrent comme une technique obsolète et peu communicative qui empêche les apprenants de penser et de produire dans la langue cible (Boulton, 1998).

Le débat est justifié. La langue maternelle influence et est présente dans la classe de langue étrangère. Il s'agit d'une stratégie d'apprentissage couramment utilisée par les apprenants (Augustyn, 2013). Si nous avons eu une expérience proche de la salle de cours, nous sommes familiers avec la question : « Je comprends, mais alors quel est le mot en espagnol/français ? ». Cela rompt avec l'approche communicative utilisée jusqu'à présent, qui présente le vocabulaire dans un texte ou dans un contexte naturel.

La rareté des études sur l'enseignement du vocabulaire dans la combinaison linguistique espagnol-français contraste avec les efforts de certains chercheurs pour privilégier l'une de ces deux méthodes dans la combinaison linguistique anglais-français. Dans ce dernier cas, des auteurs comme Grace (1998), Laufer et Girasi (2008) ou Prince (1996) ont déjà osé

faire un pas en avant pour défendre la traduction. De ce fait, la présente étude plonge dans la méthodologie de l'enseignement et de l'acquisition du vocabulaire et utilise la combinaison linguistique français-espagnol pour offrir une nouvelle perspective jusqu'ici inexplorée. Nous y comparerons deux techniques d'apprentissage du vocabulaire dans une classe de français langue étrangère destinée à des étudiants hispanophones. D'une part, l'acquisition du vocabulaire en français par le biais de la traduction en espagnol, et d'autre part, l'acquisition du vocabulaire par le biais de l'explication de son sens en français. En d'autres termes, nous allons confronter les partisans et les adversaires de la traduction pour savoir si la l'espagnol a sa place dans la classe de français langue étrangère ou s'il est préférable de se limiter à l'utilisation du français.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. La notion de vocabulaire

L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire dans une langue étrangère présentent un grand intérêt car il s'agit d'un pilier fondamental de la communication orale et écrite. De nombreux linguistes ont souligné son importance par des phrases catégoriques telles que : « Sans grammaire, vous pouvez transmettre très peu de choses, sans vocabulaire, vous ne pouvez rien transmettre » (Wilkins, 1972, p. 111, cité dans Shejbalová, 2006, p. 1, traduction propre) ou « avec la grammaire, vous pouvez dire très peu de choses, mais avec les mots, vous pouvez presque tout dire » (Thornbury, 2002, p. 13, traduction propre). Pour de nombreux chercheurs, les connaissances lexicales sont fondamentales pour la compétence communicative et l'acquisition d'une deuxième langue (Schmitt, 2000). Nation (2001) décrit la relation entre la connaissance du vocabulaire et l'utilisation de la langue comme complémentaire : la connaissance du vocabulaire permet l'utilisation de la langue et, inversement, l'utilisation de la langue entraîne une augmentation de la connaissance du vocabulaire. Le vocabulaire est également un élément essentiel de la compréhension et de la production de textes. Il s'est avéré que la connaissance du vocabulaire est l'un des plus forts prédicteurs de la compréhension écrite, tant en première langue qu'en langue étrangère, et qu'elle est fortement liée à la qualité de l'écriture (Joyce, 2018).

Lorsque nous parlons de vocabulaire, nous nous référons à toutes sortes de mots lexicaux, depuis ceux inclus dans la grammaire normative jusqu'aux expressions, tics de la langue, etc., en comprenant le lexique comme les mots qui ont une charge sémantique (Ferreira et al., 2018). De cette définition, on peut déduire que le vocabulaire est une notion complexe qui se décompose en plusieurs perspectives, puisque de nombreux aspects convergent en lui qui rendent difficile son enseignement-apprentissage, que ce soit par sa forme, son sens ou son utilisation. Pour Oster (2009), la connaissance d'un mot se décompose en trois niveaux : 1. sa connaissance sémantique (sens et connotations), 2. La connaissance de sa forme (aspect phonétique, graphique et composition de l'unité lexicale par des unités plus petites) et 3. La connaissance de l'unité lexicale (son utilisation, ses fonctions grammaticales et ses collocations). Harmer (1993) sépare ce troisième point en un quatrième niveau qu'il appelle la connaissance de l'usage, c'est-à-dire le style et le registre du mot. Avec tout cela, on peut dire que l'apprenant connaît un mot quand il est capable de le prononcer, de l'écrire correctement, de le reconnaître en l'entendant, de connaître son fonctionnement grammatical, son sens, de savoir l'utiliser en contexte et de ne pas en abuser (Loureiro, 2007). Par conséquent, il est pertinent de faire une distinction entre les niveaux de connaissance de

l'apprenant. Lorsque nous parlons de vocabulaire disponible, nous faisons référence aux mots que les apprenants reconnaissent et comprennent lorsqu'ils sont utilisés en contexte. Le vocabulaire actif, quant à lui, fait référence aux mots que les apprenants sont capables d'utiliser et d'employer (Núñez, 2019).

Au vu de ces considérations précédentes, Núñez (2019) souligne que l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère est un processus essentiel qui peut être infini, puisque seuls les phénomènes les plus récurrents sont étudiés. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) préconise lui-même, dans la section 6.4.7.3, de regrouper le lexique en domaines thématiques et de sélectionner les éléments les plus fréquents. Nation (2001) propose également un enseignement systématique et responsable du vocabulaire, en se concentrant sur le vocabulaire à haute fréquence, c'est-à-dire le vocabulaire qui apparaît fréquemment dans les textes parlés et écrits. Dans une étude antérieure, Nation (1990) avait déjà clarifié ce fait en montrant que les mots à haute fréquence apparaissent dans 87% des textes, avec seulement 8% pour les mots techniques et 2% pour les mots à basse fréquence (Nation, 1990).

1.2. Le vocabulaire dans la classe de langue étrangère

1.2.1. Méthodes d'enseignement du vocabulaire

Etant donné l'importance du vocabulaire dans la langue, il semble essentiel que les apprenants soient capables d'étendre rapidement et efficacement leur connaissance du vocabulaire dans la langue étrangère. Cependant, l'une des grandes inconnues de l'enseignement des langues est l'identification de la méthode la plus fructueuse pour y parvenir. Nous pouvons à nouveau nous référer au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), une norme internationale dans la définition de la compétence linguistique et de son acquisition. Ce document distingue les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, laissant la compétence lexicale comme une sous-compétence incluse dans la compétence linguistique. Pour lui, la compétence lexicale doit porter sur « la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87). Il souligne également l'importance d'adapter le lexique au groupe d'apprenants avec lequel on travaille, mais la méthodologie la plus appropriée pour atteindre ce but reste floue. Les niveaux de maîtrise de la compétence lexicale sont tout aussi vagues et montrent à quel point il est difficile d'évaluer les connaissances lexicales aux différents niveaux. Ainsi, pour un niveau A2, il suffirait de posséder « un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs

élémentaires.», (Conseil de l'Europe, 2001, p. 88). Ce n'est qu'au chapitre 6.4.7.1 qu'un certain nombre de suggestions sont données pour présenter le vocabulaire aux apprenants : par des textes authentiques (oraux et écrits), par des recherches dans les dictionnaires, par des tâches concrètes, par le contexte, par des supports visuels, par la mémorisation de listes de mots accompagnés d'une traduction, par des cartes associatives de champs sémantiques, par l'explication de leurs structures lexicales ou par l'étude de leur sémantique.

En somme, le CECRL se limite à énumérer toutes les stratégies qui peuvent être utilisées par l'enseignant. Ces stratégies ont été regroupées par Alqahtani (2015) en huit catégories plus spécifiques : 1. L'utilisation d'objets réels 2. Les dessins et illustrations, 3. L'opposition, c'est-à-dire la présentation du mot avec son antonyme. 4. L'énumération, par exemple lorsqu'on explique le sens du mot « vêtement » on cite plusieurs éléments, 5. La mimique, les expressions et les gestes, 6. Intuition à partir du contexte, 7. Élicitation sous forme de liste et, enfin, 8. La traduction. Ainsi, comme le souligne Núñez (2019), l'imprécision du CECRL entraîne d'autres imprécisions qui rendent difficile l'établissement d'une ligne directrice claire pour l'action dans un système aussi ouvert.

Quand on regarde en arrière, on peut constater qu'au fil de l'histoire, l'enseignement du vocabulaire et la méthodologie linguistique ont subi de nombreuses réformes. La méthode prédominante de grammaire-traduction des XIXe et XXe siècles était axée sur l'apprentissage des règles grammaticales et leur application dans la traduction de textes d'une langue à une autre. Dans ce contexte, le vocabulaire était principalement présenté par la traduction directe de la langue maternelle et par mémorisation, à l'aide de listes de mots bilingues (Shejbalová, 2006). Depuis lors, de nombreux changements de perspective ont conduit à présenter la langue comme un système utilisé pour atteindre un certain nombre de buts communicatifs, ce que l'on appelle l'approche communicative (Shejbalová, 2006). L'approche communicative repose sur un apprentissage des langues orienté vers la capacité à interagir avec d'autres locuteurs. Ici, le vocabulaire est intégré de manière naturelle, comme un instrument de communication, ce qui favorise l'organisation des unités lexicales en domaines thématiques et en champs socio-fonctionnels (Santamaría, 2006). L'approche par tâches est une extension de la méthode communicative, c'est-à-dire que l'approche communicative est complétée par l'apprentissage de la langue à travers des tâches qui simulent des processus de la vie réelle (par exemple, aller à un entretien d'embauche, aller à un rendez-vous chez le médecin, etc.) (Núñez, 2019).

Dans ce contexte communicatif, de nombreux enseignants considèrent que le vocabulaire doit être présenté en contexte et de manière accidentelle (Schmitt & McCarthy, 1998). L'utilisation de la langue maternelle passe au second plan pour préparer les apprenants

à des situations de communication dans lesquelles ils ne peuvent utiliser que la langue étrangère (L2). Cependant, est-il vraiment nécessaire de recourir à un rejet de la langue maternelle et de la traduction dans l'enseignement du vocabulaire ?

1.2.2. Le rôle de la traduction dans l'enseignement du vocabulaire

De nombreux chercheurs rejettent le renouveau de l'utilisation de la traduction dans les cours de langues étrangères. Comme le souligne Sanchis (2020), l'utilisation de la traduction comme technique d'enseignement du vocabulaire est souvent associée, à tort, aux méthodologies traditionnelles, notamment à la méthode Grammaire-Traduction. De même, il est considéré qu'elle ne favorise pas une perspective communicative et qu'elle peut interférer entre les langues apprises. D'autres voix dans le domaine de l'enseignement soulignent également que le contact avec la langue étrangère doit être maximisé, car la pratique permet de progresser, et que la traduction doit être évitée afin de créer deux systèmes linguistiques distincts chez l'apprenant. Il suffit de regarder dans les salles de classe. De nombreux manuels suivent ces recommandations et présentent le nouveau vocabulaire par le biais de textes ou d'une récapitulation basée sur des images. L'objectif est de relier le mot nouveau à son sens et non à sa traduction, car cela pourrait interférer avec l'acquisition du sens (Augustyn, 2013).

Cependant, d'un point de vue sémiotique, il est clair que l'apprentissage du vocabulaire est bien plus que l'association du sens à la forme. Elle prend également en compte les expériences de l'apprenant, sa mémoire, ses capacités cognitives et, bien sûr, les langues qu'il connaît déjà (Augustyn, 2013). Les études en psycholinguistique s'accordent à dire que l'activation de la L1 se produit pendant le traitement du vocabulaire de la L2, car les formes des mots de la L2 sont attachées à la représentation des mots de la L1 (Jiang, 2002 ; Sunderman et Kroll, 2006, cités dans Joyce 2018). Cela pourrait s'expliquer par la théorie du lexique mental. Le lexique mental est une structure composée de concepts reliés par des connexions. Chaque concept est associé à des informations phonologiques, graphémiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Cependant, ces relations ne sont pas universelles, mais sont liées à chaque personne en fonction de son expérience et de sa culture. L'organisation des concepts dans notre cerveau est basée sur l'interconnexion, donc plus un concept est étroitement lié à un autre, plus il sera facile de l'assimiler. L'apprentissage sera plus fructueux si de multiples connexions sont établies avec d'autres mots, par exemple, avec le lien avec la langue maternelle, si l'information est structurée en établissant différents types de relations et si divers sens ou formats de présentation de l'information sont impliqués (Börner et Vogel, 1994, cités dans Oster, 2009).

N'oublions pas non plus que Nation (2001) et le CECRL (2001) lui-même ont souligné plus haut l'importance de l'enseignement du vocabulaire à haute fréquence aux apprenants de langues étrangères. Or, dans les manuels communicatifs actuels qui font appel à des éléments visuels pour représenter les concepts, on constate une sous-représentation des verbes et des mots intangibles. Ce phénomène a conduit certains auteurs comme Augustyn (2013) à considérer l'intérêt de présenter le vocabulaire à haute fréquence par des pratiques incluant la traduction, ce qui semble être soutenu par Cook (2010) et Nation (2001).

Un autre aspect à aborder est la difficulté de traiter le vocabulaire dans le contexte et de manière accidentelle de la méthode communicative. Le fait est que cela peut être difficile en termes de rétention et de déduction des mots. En effet, Oller (1975, cité dans Boulton, 1998) a montré dans une étude que les apprenants ne parviennent pas à deviner le sens d'un mot en contexte dans 50% des cas dans des textes de 100 mots. Dans le cas de textes de 25 mots, ils répondent de façon erronée dans 25% des cas. Il devient donc de plus en plus urgent de compléter cette technique par un apprentissage intentionnel (Nation, 2001 ; Schmitt, 2000). L'apprentissage intentionnel ou direct du vocabulaire consiste à travailler consciemment pour former des associations entre un mot étranger et sa signification. Il existe de nombreuses façons de relier l'élément cible de la L2 à sa signification. Par exemple, par des gestes, des images et des objets réels. Cependant, les approches les plus polyvalentes et les plus utilisées incluent une définition ou un synonyme de la langue étrangère ou une traduction de la langue maternelle (Joyce, 2018). De plus, comme le souligne Boulton (1998), il est indéniable que les apprenants ne sont souvent pas satisfaits tant qu'ils ne connaissent pas le sens du mot qu'ils recherchent dans leur L1. Dans ce contexte, il convient également de s'interroger sur les tactiques que les apprenants appliquent réellement lors de l'apprentissage du vocabulaire. De nombreuses études confirment que le recours à la traduction est fréquent et répandu (Liebscher et Dailey-O'Cain, 2004 ; Swain et Lapkin, 2000, cités dans Augustyn, 2013), ce qui se reflète également dans le cas des salles de classe avec accès à Internet, où les dictionnaires en ligne et les outils de traduction sont à l'ordre du jour (Cook, 2010). Cook note également qu'il est surprenant de constater que les recherches sur la traduction comme méthode d'enseignement du vocabulaire sont si rares et il regrette le rejet de la traduction en classe.

Enfin, nous nous référons à plusieurs études qui ont démontré l'efficacité de la traduction comme aide à l'apprentissage du vocabulaire en L2. Grace (1998) a mené une étude auprès de 181 anglophones de niveau universitaire avec un niveau de français débutant. L'étude a évalué par le biais d'un test bilingue à choix multiples l'association correcte du vocabulaire en français avec sa signification en anglais. Les étudiants ayant accès aux

traductions dans la phase de traitement ont démontré une mémorisation du vocabulaire à court et à long terme significativement plus élevée que le groupe témoin, qui a travaillé avec les mots en langue étrangère et en contexte, à savoir 42% de rétention de mots en plus.

Prince (1996) a comparé le volume de vocabulaire actif obtenu par deux techniques, l'apprentissage en contexte et l'apprentissage par traduction. Pour ce faire, il a pris des groupes d'apprenants de différents niveaux de français dont la langue maternelle était l'anglais les a soumis à des tests sur leur utilisation du vocabulaire en contexte. Les résultats ont révélé que les apprenants ayant le plus de vocabulaire actif étaient ceux qui avaient utilisé la traduction comme technique d'apprentissage, en particulier dans le cas des apprenants débutants, dont le rappel actif était supérieur de 15 %.

Enfin, Laufer et Girasi (2008) ont enseigné le même vocabulaire à trois groupes d'élèves du secondaire ayant la même langue maternelle et des compétences équivalentes en anglais langue étrangère en utilisant trois méthodes différentes : (1) en se concentrant sur le sens, (2) sur la forme et (3) en utilisant l'analyse contrastive et la traduction. Le contenu était axé sur dix mots inconnus et dix collocations en anglais. Lors de l'évaluation du vocabulaire actif et passif, les résultats ont montré que le groupe qui avait travaillé avec la traduction a obtenu de bien meilleurs résultats que les autres groupes dans tous les tests.

C'est dans cette optique que la présente étude se penche sur l'apprentissage de vocabulaire. Notre objectif sera de déterminer si l'apprentissage par traduction donne de meilleurs résultats que l'apprentissage exclusivement en langue étrangère, afin de tenter de confronter à nouveau les partisans et les adversaires de la traduction. Dans ce cas, cependant, les langues étudiées seront le français et l'espagnol. La nette supériorité de l'anglais dans l'enseignement des langues fait que les recherches portant sur le français et l'espagnol sont encore peu nombreuses, c'est pourquoi cette étude espère compléter les contributions des auteurs précédentes.

2. QUESTIONS DE RECHERCHE

D'après les recherches précédentes sur l'apprentissage du vocabulaire, il existe un désaccord sur la méthode la plus efficace d'enseignement du vocabulaire. Alors que certains auteurs préconisent d'enseigner exclusivement en langue étrangère, conformément aux principes de la méthode communicative, d'autres soulignent les avantages de l'utilisation de la traduction comme technique d'apprentissage. La difficulté pour les chercheurs de choisir une pratique pédagogique réside en partie dans la complexité de la connaissance d'un mot en soi. En effet, certains auteurs avaient déjà déterminé que pour connaître un mot, il est nécessaire de connaître toutes ses dimensions, qui peuvent être regroupées en sémantique, forme et usage (Harmer, 1993 ; Oster, 2009).

Ainsi, la présente étude cherche à confronter l'apprentissage par traduction et l'apprentissage par définition afin de déterminer laquelle des deux pratiques est la plus efficace pour les apprenants hispanophones de français langue étrangère. Elle vise également à étudier les divergences dans l'acquisition des différentes dimensions d'un mot.

Notre recherche s'articule ainsi autour des questions suivantes :

1. Qu'est-ce qui donne de meilleurs résultats en termes d'acquisition du vocabulaire en cours de FLE, l'acquisition de vocabulaire par traduction ou l'acquisition de vocabulaire par définition du mot en français ?
2. Existe-t-il une différence dans la connaissance des différentes dimensions d'un mot entre l'apprentissage par traduction et l'apprentissage par définition en français ?

Le cadre théorique précédent fournit quelques indications qui nous permettent d'établir nos premières hypothèses. Les études de Grace (1998), Laufer et Giasi (2008) et Prince (1996), semblent s'accorder sur le fait que la traduction s'avère être une méthode d'apprentissage du vocabulaire plus efficace que l'apprentissage en langue étrangère. De plus, la traduction semble être une technique déjà très répandue parmi les apprenants de langues (Liebscher et Dailey-O'Cain, 2004 ; Swain et Lapkin, 2000, cités dans Augustyn, 2013). Il est par conséquent possible de supposer que la traduction sera également plus efficace que la définition pour les apprenants hispanophones de français.

Par ailleurs, les études en faveur de l'apprentissage communicatif semblent indiquer que la traduction développe moins la production en langue étrangère et peut créer des interférences (Augustyn, 2013 ; Sanchis, 2020). Par conséquent, il est possible que les apprenants de vocabulaire par définition soient plus performants en termes d'utilisation des mots et de sémantique. Cependant, les apprenants par traduction peuvent être meilleurs en termes de reconnaissance conceptuelle et formelle des mots, car la langue maternelle permet

des relations notionnelles plus efficaces (Börner et Vogel, 1994, cités dans Oster, 2009 ; Jiang, 2002 ; Sunderman et Kroll, 2006).

Ainsi, nos hypothèses peuvent s'exprimer par les affirmations suivantes :

Question 1 :

- En termes généraux, la traduction est plus efficace que la définition en langue étrangère comme technique d'apprentissage du vocabulaire.

Question 2 :

- Les apprenants de vocabulaire par définition en langue étrangère peuvent obtenir de meilleurs résultats dans l'utilisation en contexte et la sémantique des mots.
- Les apprenants de vocabulaire par traduction peuvent obtenir de meilleurs résultats dans la reconnaissance et la forme du mot (aspect phonétique, graphique et composition de l'unité lexicale).

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Participants

Cette étude a été réalisée en Espagne, dans un établissement d'éducation secondaire de la région d'Aragon. L'école en question est un établissement sous contrat d'association avec l'État. Au total, 28 élèves hispanophones de 2^{ème} ESO (13-14 ans) inscrits en français comme matière d'option ont participé au projet. La plupart des élèves ont commencé à étudier le français dans la 5^{ème} année de l'école primaire. Par conséquent, ils ont été en contact avec la langue française depuis trois ans. Leur niveau de français est A1.2 sur l'échelle de notation du CECR, selon le manuel du Club Parachute 2 (Butzbach et al., 2015), qu'ils suivent généralement dans leurs cours. Les élèves ont deux séances de français par semaine, d'une durée de 55 minutes chacune.

Les 28 élèves appartiennent à deux groupes différents inscrits en 2^ºESO. D'une part, le groupe de 2^ºA, ci-après appelé groupe expérimental, compte 16 élèves. D'autre part, 2^ºB, ci-après dénommé groupe témoin, compte 12 élèves. Leur répartition correspond à la division en classes imposée par l'école au début de l'année scolaire. Les deux groupes ont partagé le même enseignant et le même programme depuis leur entrée à l'enseignement secondaire, de sorte qu'ils sont supposés avoir des connaissances préalables homogènes.

3.2. Procédé

Cette étude porte sur l'apprentissage de 12 mots de vocabulaire du champ sémantique des ustensiles de cuisine. Ces mots ont été extraits de l'Unité 5 de leur manuel de français Club Parachute 2, Unité 5 : Agathe a des invités (Butzbach et al., 2015, p. 55). Chronologiquement, cette Unité est intégrée dans le développement régulier des contenus, après l'Unité 4, et incluse dans la troisième évaluation du cours. Plus précisément, cette intervention s'est déroulée du 13 avril au 4 mai, pendant un total de 6 séances de 55 minutes par groupe.

Chaque groupe a travaillé sur ces 12 mots en utilisant une technique différente. D'une part, le groupe témoin a acquis le vocabulaire avec la définition des mots en langue française. D'autre part, le groupe expérimental a acquis le vocabulaire par le biais d'une intervention en langue maternelle avec la traduction des mots en espagnol.

Afin d'évaluer laquelle des deux procédures donne les meilleurs résultats en termes d'apprentissage de vocabulaire, une méthodologie quasi-expérimentale pré-test-post-test a été appliquée.

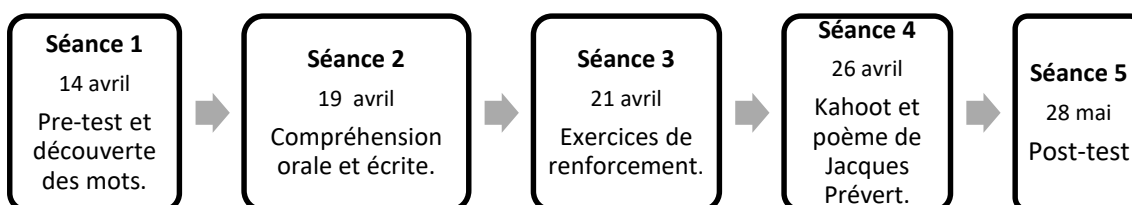
3.2.1. Pré-test

Dans la phase de pré-test, l'objectif était d'évaluer les connaissances préalables des participants sur les ustensiles de cuisine. À cette fin, lors de la première séance de l'intervention, les deux groupes ont répondu individuellement à un test dans lequel ils étaient interrogés sur la sémantique, la forme et l'utilisation des 12 mots sélectionnés [voir [Annexe I](#)]. Ensuite, dans la phase de traitement, deux actions ont été distinguées.

3.2.2. Traitement du groupe témoin

Lors de la séance 1, et après avoir effectué le pré-test, le groupe témoin a découvert la signification des mots à l'aide d'un document contenant les définitions des mots en français [voir [Annexe II](#)]. Toutes les définitions ont été lues en groupe afin de vérifier qu'elles ont été correctement comprises et afin d'éviter les fausses relations entre les concepts. Par la suite, 4 séances successives d'activités de renforcement ont été réalisées autour de la définition en langue étrangère.

Lors de la séance 2, les participants ont travaillé sur deux activités du manuel Parachute 2. D'abord, ils ont réalisé une compréhension orale pour relier les ustensiles de cuisine à leur image et travailler la prononciation. Chaque question de vocabulaire présentée par les participants a fait l'objet d'une explication centrée sur la définition en français [voir [Annexe IV](#)]. Ensuite, les apprenants ont réalisé une compréhension écrite sur une scène de restaurant, en suivant le même critère de résolution de doutes [voir [Annexe V](#)]. Lors de la séance 3, les élèves ont produit de manière autonome un document de révision, pour travailler le vocabulaire en contexte et à travers la définition [voir [Annexe VII](#)]. Enfin, lors de la séance 4, un test Kahoot a été utilisé comme matériel de contrôle, dans lequel les apprenants devaient relier les définitions aux concepts [voir [Annexe IX](#)]. De plus, ils ont travaillé le vocabulaire en contexte grâce au poème de Jacques Prévert [voir [Annexe VI](#)]. Ci-dessous, nous insérons un programme en guise de récapitulatif :

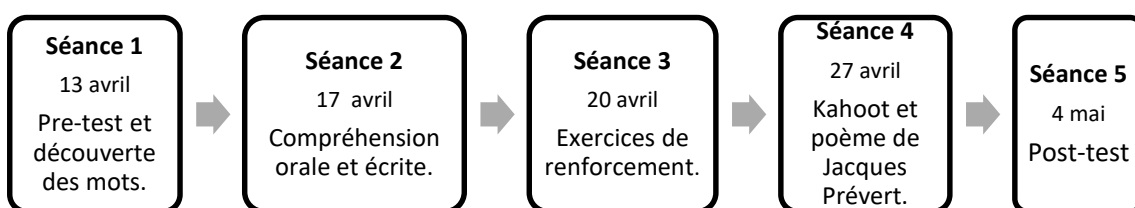


3.2.3. Traitement du groupe expérimental

Le groupe expérimental a également eu un premier contact avec le vocabulaire après l'exercice de pré-test. À cette fin, les 12 mots de l'étude ont été présentés dans un tableau regroupant le terme et sa traduction en espagnol [voir [Annexe III](#)]. Par la suite, 4 séances de

renforcement ont également été organisées. Les activités réalisées étaient similaires à celles du groupe témoin, mais cette fois-ci axées sur la traduction.

Lors de la séance 2, les participants ont travaillé sur les documents extraits du manuel Parachute 2 [voir [Annexe IV](#) et [Annexe V](#)]. Cependant, dans la compréhension orale ils devaient faire correspondre chaque terme avec son image et aussi avec sa traduction. De plus, la compréhension écrite a été traduite. Lors de la séance 3, les participants ont reçu un document dans lequel ils ont mis en pratique leurs connaissances en matière de vocabulaire, en mettant l'accent sur les exercices de traduction [voir [Annexe VII](#)]. Enfin, lors de la séance 4, ils ont travaillé avec un Kahoot qui demandait la traduction des mots en espagnol ou en français [voir [Annexe IX](#)]. Enfin, le poème de Jacques Prévert a été traduit [voir [Annexe VI](#)].



3.2.4. Post-test

Une évaluation finale a été organisée lors de la séance 5 de l'intervention. Les étudiants ont révisé le vocabulaire de manière indépendante et individuelle, le groupe témoin à l'aide des définitions et le groupe expérimental à l'aide des traductions. L'étude des mots était une tâche consacrée à la maison. Les deux groupes ont passé le même post-test, dans lequel la sémantique, la forme et l'utilisation des mots ont été à nouveau évaluées, mais cette fois-ci de manière plus étendue, afin de mesurer plus précisément leur degré d'acquisition [voir [Annexe X](#)].

3.3. Matériel

Les 12 mots choisis pour l'étude correspondent au vocabulaire proposé par l'Unité 5 du manuel Club Parachute 2 : fourchette, couteau, cuillère, petite cuillère, assiette, bol, plat, verre, tasse, carafe, serviette et nappe (Butzbach et al., 2015, p. 55). Comme annoncé dans notre cadre théorique, ce sont les phénomènes les plus récurrents de la langue, le vocabulaire dit de haute fréquence, qui sont étudiés en cours de langue étrangère (Nation 2001 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Núñez, 2019). Pour cette raison, les auteurs du manuel d'enseignement ont sélectionné les mots les plus courants dans le domaine des ustensiles de cuisine, qui s'inscrivent à leur tour dans un champ sémantique très utilisé dans la langue française.

Pour notre étude, nous avons disposé de trois sections de matériel : le questionnaire pré-test, le matériel pédagogique utilisé dans le traitement et le questionnaire post-test. Tout

d'abord, nous nous référons au pré-test, identique pour le groupe expérimental et le groupe témoin. Sa structure est à nouveau basée sur notre cadre théorique. Pour Harmer (1993) et Oster (2009), la connaissance d'un mot se décompose en trois niveaux fondamentaux, le sens, la forme et l'usage. Ainsi, pour connaître un mot, il faut être capable de le reconnaître à l'audition, de le prononcer, de l'écrire correctement, de connaître son sens et son fonctionnement en contexte (Loureiro, 2007). Dans cette optique, notre questionnaire sur les connaissances préalables est structuré en 5 exercices qui visent à identifier si les élèves connaissent toutes les facettes d'un même mot.

Le premier exercice évalue la reconnaissance conceptuelle, qui consiste à associer une image à l'objet qu'elle désigne. L'exercice 2 teste la reconnaissance orale du mot et son orthographe correcte ; pour ce faire, les élèves ont dû écrire les ustensiles qu'ils reconnaissaient dans des phrases prononcées oralement par l'enseignant. L'exercice 3 demande l'utilisation du mot en contexte, les phrases devant être complétées avec l'ustensile le plus approprié. L'exercice 4 se concentre à nouveau sur le sens et l'utilisation en contexte avec la traduction de phrases. Enfin, l'exercice 5 met l'accent sur le sens en associant les définitions aux termes qu'elles désignent [voir test complet dans l'[Annexe I](#)].

Le traitement s'appuie ensuite sur un matériel pédagogique varié, à la fois original ou tiré du manuel Parachute 2. Le matériel original comprend le matériel de découverte des mots, les exercices de renforcement et le Kahoot de révision. Dans le cas du matériel de découverte de la séance 1, le groupe témoin a reçu un document contenant les définitions des mots en français. Les définitions devaient être simples et faciles à comprendre pour un niveau A1.2, elles ont donc été reprises puis adaptées du dictionnaire en ligne Larousse (s.d.). Leur structure a été standardisée de telle sorte que tous les couverts commencent par la définition « ustensile de table qui sert à + particularité » et les contenants par « récipient qui sert à + particularité » [voir [Annexe II](#)]. De son côté, lors de la séance 1, le groupe expérimental disposait d'un tableau original qui contenait les 12 mots de l'Unité et leur traduction respective en espagnol. Cette liste a été transcrite à la main par chaque élève dans son cahier afin de se familiariser avec l'écriture dans les deux langues [voir [Annexe III](#)].

Concernant les compréhensions orales et écrites (p. 55 et p. 56) de la séance 2 et le poème de Jacques Prévert (p. 58), les documents ont été extraits du manuel Parachute 2. Il s'agit du manuel qui est habituellement utilisé par les deux groupes pour fournir un apprentissage contextualisé. Cependant, dans ce cas, la méthodologie du manuel a été adaptée pour convenir au mode d'apprentissage de chaque groupe. Ces adaptations ont été appliquées lors de la transmission des instructions des tâches au cours de la classe [voir matériels dans les [Annexes IV](#), [V](#) et [VI](#)].

Enfin, le questionnaire final suit une structure similaire à celle du questionnaire du pré-test, puisqu'il cherchait à évaluer à nouveau toutes les dimensions de l'apprentissage des mots. Cette fois-ci, il comporte 6 exercices différents. L'exercice 1 se concentre sur la reconnaissance conceptuelle avec une grille de mots croisés dans laquelle le mot approprié pour chaque image doit être identifié. L'exercice 2 teste l'identification des sons et l'orthographe des mots. Ici, les apprenants devaient écrire les ustensiles qu'ils reconnaissaient dans des phrases prononcées oralement par l'enseignant. Les exercices 3 et 6 questionnent l'utilisation du vocabulaire en contexte ; l'exercice 3 avec des phrases à compléter avec l'instrument le plus approprié et l'exercice 6 avec la création de phrases libres incluant l'instrument de cuisine fourni par l'apprenant. Dans ce dernier exercice, la cohérence et la correction grammaticale ont été évaluées. L'exercice 4 porte sur le sens et le fonctionnement du mot, avec la traduction de phrases. Enfin, l'exercice 5 porte sur le sens en associant les définitions aux termes qu'elles désignent [voir test complet dans l'[Annexe X](#)].

3.4. Analyse des données

Les données ont été traitées selon une analyse statistique descriptive. L'objectif est de déterminer laquelle des deux techniques d'apprentissage du vocabulaire donne les meilleurs résultats. Pour ce faire, nous devons déterminer quel groupe a obtenu un pourcentage de réussite plus élevé. Ainsi, tout d'abord, nous avons calculé les résultats obtenus dans les pré-tests et les post-tests. Cette valeur a été calculée au niveau du participant et exprimée en fraction selon les sections de chaque exercice. Ensuite, les résultats ont été convertis sur une échelle de pourcentage, avec 100% comme pourcentage total de réponses correctes. Les résultats ont ensuite été répartis par groupes [voir [Annexe XI](#) et [Annexe XII](#)].

Il est important de souligner que le pourcentage de réponses correctes a été extrait au niveau des questions ainsi qu'au niveau global, car chaque question correspond à une dimension de connaissance du vocabulaire associé au sens, à la forme et à l'utilisation du mot. Ainsi, une distinction est faite entre les données obtenues sur l'association de l'image au mot, l'association phonétique, l'utilisation du vocabulaire en contexte, la traduction du vocabulaire et l'association du mot avec sa définition.

Les données ont ensuite été organisées en tableaux afin de comparer les résultats selon différents critères. Tout d'abord, les résultats ont été analysés au niveau global, avec un tableau présentant les résultats finaux du pré-test et du post-test pour chaque groupe. Il comprend les scores moyens et leur type d'écart. Cette comparaison peut apporter une réponse à notre question de recherche 1, qui vise à déterminer quelle technique est la plus efficace pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère au niveau global.

Dans un deuxième temps, une analyse des résultats obtenus à chaque question a été effectuée afin de pouvoir déterminer les variantes possibles dans l'apprentissage d'un mot, puisqu'il est possible que la forme, l'usage et la sémantique n'aient pas été acquis avec le même succès. Pour ce faire, les résultats obtenus au niveau de la question dans le pré-test et le post-test ont été mis en parallèle dans des graphiques. Les graphiques sont exprimés sur 100 et prennent la moyenne des notes pour chaque groupe. Ceci a permis de suivre les progrès individuels de chaque groupe, ce qui peut éclairer notre deuxième question de recherche, qui vise à savoir s'il existe une différence dans la connaissance des dimensions d'un mot en fonction du type d'apprentissage que nous utilisons.

4. RÉSULTATS

Les résultats de l'intervention sont présentés par deux évaluations, les résultats du pré-test, dont l'objectif était de déterminer le niveau de connaissances préalables des participants, et les résultats du post-test, qui détermine le niveau de connaissances après le traitement consacré à l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats des deux évaluations sont exprimés sur 100 et mesurent le pourcentage de réponses correctes dans chaque section. Les données ont été classées selon leur appartenance au groupe témoin, auquel on a appliqué un traitement axé sur la définition du vocabulaire en français, ou au groupe expérimental, qui a travaillé sur le vocabulaire par le biais de la traduction.

4.1. Résultats globaux

Comme le montre le Tableau 1, le groupe témoin et le groupe expérimental partaient avec des connaissances préalables globales similaires. Le groupe témoin a obtenu une moyenne de 62% de réponses correctes au questionnaire du pré-test et le groupe expérimental 63%. De plus, l'écart type moyen des deux groupes était de 25 points.

En ce qui concerne le post-test, les résultats ne montrent pas non plus de différences très significatives, mais ils sont plus diversifiés que dans le pré-test. Le groupe témoin a obtenu 81% de réponses correctes en moyenne, tandis que le groupe expérimental a obtenu un score légèrement plus élevé avec 87% de réponses correctes. De même, l'écart type est resté à des niveaux similaires à ceux du pré-test pour le groupe témoin, avec 23 points, alors que le groupe expérimental a obtenu 16 points, ce qui reflète des réponses plus homogènes. Ainsi, les deux groupes ont amélioré leurs scores dans le post-test par rapport aux données recueillies dans le pré-test.

	PRÉ-TEST		POST-TEST	
Groupe témoin	Moyenne	62%	Moyenne	81%
	Ecart type	25	Ecart type	23
Groupe expérimental	Moyenne	63%	Moyenne	87%
	Ecart type	25	Ecart type	16

Tableau 1. Moyenne globale des résultats obtenus par le groupe de contrôle et le groupe expérimental au pré-test et au post-test.

4.2. Résultats désagrégés sur les dimensions de l'apprentissage d'un mot

Dans la suite, nous analysons les résultats obtenus dans chaque question, chacune d'entre elles analysant une dimension de l'apprentissage du vocabulaire : l'association du mot avec son image, l'association phonétique avec son orthographe, son utilisation en contexte, sa traduction et l'association de la définition avec son concept. Dans un premier temps, nous

allons effectuer une analyse comparative afin de confronter les résultats du groupe témoin et du groupe expérimental. Par la suite, nous allons analyser les résultats individuels afin d'identifier le progrès individuel de chaque groupe.

4.2.1. Analyse comparative

Au niveau comparatif, la répartition des connaissances préalables dans les différents niveaux de vocabulaire est assez variée, comme le montre la Figure 1. Dans le cas du groupe témoin, les connaissances préalables les plus élevées concernent l'association du concept avec son image, avec 71% de réponses correctes, tandis que le groupe expérimental a obtenu les meilleurs résultats dans l'association phonétique avec le mot, avec 76% de réponses correctes. Les connaissances les plus faibles du groupe témoin ont été enregistrées dans l'association du mot avec sa définition, avec 55% de réponses correctes, tandis que le groupe expérimental n'a obtenu que 42% de réponses correctes dans la traduction du vocabulaire.

Par conséquent, la plus grande divergence dans les connaissances préalables a été enregistrée dans la traduction du vocabulaire, où le groupe témoin a obtenu 16 points de plus que le groupe expérimental, suivi par l'association image-mot, avec 14 points de plus que le groupe témoin. La différence la plus faible se situe au niveau de l'association phonétique avec l'écriture, où le groupe expérimental a obtenu 9 points de plus que le groupe témoin.

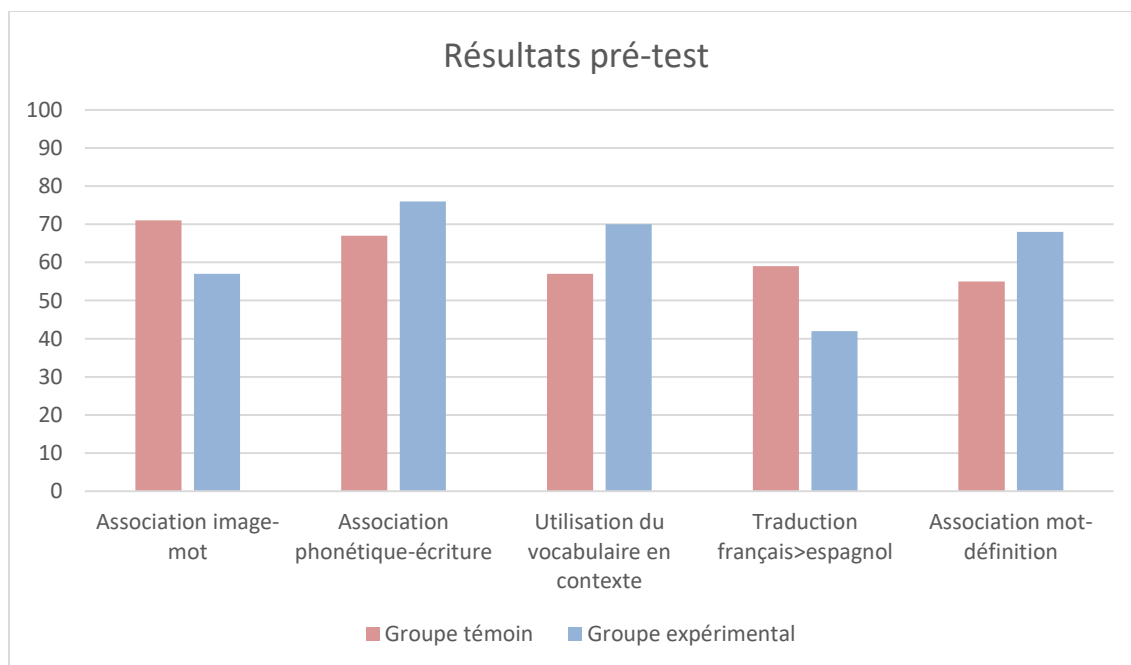


Figure 1. Résultats obtenus par le groupe de contrôle et le groupe expérimental au pré-test

En ce qui concerne les données obtenues dans le post-test, les résultats obtenus dans chaque section sont globalement similaires entre les deux groupes, comme on peut le voir dans la Figure 2. Dans le groupe expérimental comme dans le groupe témoin, le pourcentage

de réussite le plus élevé se trouve dans l'association de l'image avec son mot, avec 99% de réussite pour le groupe témoin et 100% pour le groupe expérimental. De même, les résultats les plus faibles coïncident avec l'association du mot avec sa définition, avec 63% et 73% respectivement.

La plus grande différence de résultats est enregistrée dans la relation entre la phonétique et l'orthographe, où le groupe expérimental a obtenu 20 points de plus que le groupe témoin, 97% contre 77% de réussite. Vient ensuite l'association du mot avec sa définition, où le groupe expérimental obtient 10 points de plus. Les trois autres sections présentent des résultats presque identiques. Les deux groupes ont obtenu 77% de réponses correctes dans l'utilisation du vocabulaire en contexte ; 91% dans la traduction des mots ; et 100% -groupe expérimental- et 99% -groupe témoin- dans la relation image-mot.

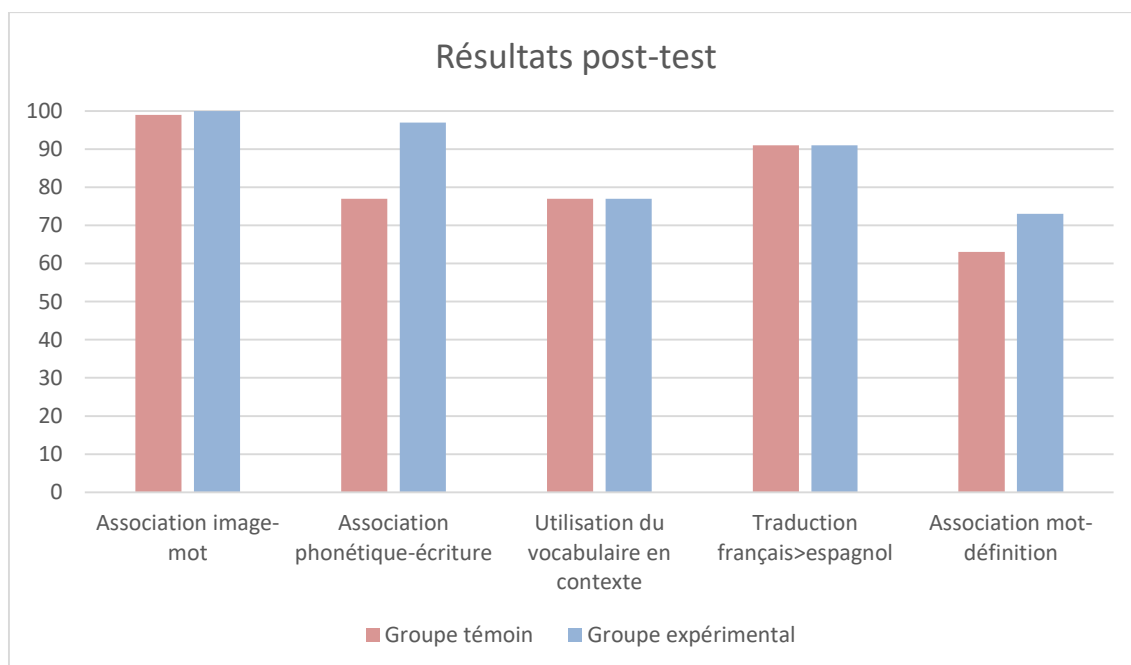


Figure 2. Résultats obtenus par le groupe de contrôle et le groupe expérimental au post-test

Le Tableau 2 montre que le groupe témoin, dans le pré-test, montre un écart type dans chaque catégorie d'environ 20 points. Cependant, le groupe expérimental a obtenu des résultats plus diversifiés, les variables allant de 11 pour l'association phonétique à 31 points pour l'utilisation du vocabulaire en contexte.

Au post-test, le groupe témoin se maintient autour de 20 points dans toutes les sections, à l'exception de l'association image-mot où il n'obtient que 3 points. Dans le cas du groupe expérimental, l'écart type est réduit dans toutes les sections, ce qui se traduit par des réponses plus homogènes dans 3 des 5 sections, en particulier avec la variable minimale de 0 point dans l'association image-mot.

	Association image-mot		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte		Traduction français > espagnol		Association mot - définition	
	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST
Moyenne groupe témoin	71%	99%	67%	77%	57%	77%	58%	91%	55%	63%
Écart type	20	3	27	26	23	19	19	17	28	24
Moyenne groupe expérimental	57%	100%	76%	97%	70%	77%	42%	91%	68%	73%
Écart type	17	0	11	8	31	16	17	8	29	19

Tableau 2. Moyenne comparative des résultats obtenus dans la connaissance des dimensions d'un mot dans le pré-test et le post-test

4.2.2. Progrès du groupe témoin

Les Tableaux 3 et 5 analysent le progrès individuel de chaque groupe. Ainsi, le Tableau 3 montre que le groupe témoin a obtenu le score le plus bas tant au pré-test qu'au post-test dans l'association du vocabulaire à sa définition, avec 55% et 63% respectivement, malgré le fait que la définition en langue étrangère ait été utilisée comme technique de travail dans le traitement. La traduction du mot en espagnol, qui était correcte à 58% lors du pré-test, l'était à 91% après le traitement, ce qui représente l'amélioration la plus importante. Les scores les plus élevés ont été enregistrés dans l'association du vocabulaire avec son image visuelle. Cette section a obtenu les scores les plus élevés à la fois dans le pré-test et le post-test, avec 71% et 99% respectivement.

Élève	Groupe témoin									
	Association image-mot		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte		Traduction français > espagnol		Association mot - définition	
	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST
1	83%	100%	80%	100%	80%	100%	75%	100%	100%	88%
2	83%	100%	80%	100%	80%	100%	75%	100%	100%	100%
3	50%	100%	20%	75%	80%	78%	25%	100%	40%	38%
4	75%	100%	80%	75%	60%	100%	50%	100%	80%	88%
5	83%	100%	20%	75%	60%	55%	75%	88%	40%	63%
6	83%	100%	80%	100%	60%	78%	50%	100%	40%	25%
7	83%	100%	80%	75%	20%	100%	75%	88%	20%	75%
8	75%	100%	80%	75%	60%	68%	75%	100%	60%	75%
9	83%	100%	80%	75%	80%	78%	75%	88%	80%	63%
10	58%	100%	80%	75%	60%	68%	50%	100%	60%	38%
11	83%	100%	100%	100%	20%	53%	50%	88%	20%	75%

12	17%	90%	20%	0%	20%	43%	25%	38%	20%	25%
Moyenne	71%	99%	67%	77%	57%	77%	58%	91%	55%	63%
Écart type	20	3	27	26	23	19	19	17	28	24

Tableau 3. Résultats du groupe témoin sur la connaissance des dimensions d'un mot dans le pré-test et le post-test

La Figure 3 résume les progrès du groupe témoin. L'amélioration la plus importante concerne la traduction du vocabulaire du français vers l'espagnol, avec une amélioration moyenne de 32 points, bien que nous n'ayons pas travaillé directement avec cette technique. Vient ensuite l'association visuelle avec le mot, avec 28 points. Enfin, la plus faible amélioration a été observée dans l'association du mot avec sa définition, avec 8 points de plus qu'au pré-test. C'est la section qui a obtenu les plus mauvais résultats, aussi bien dans le pré-test que dans le post-test.

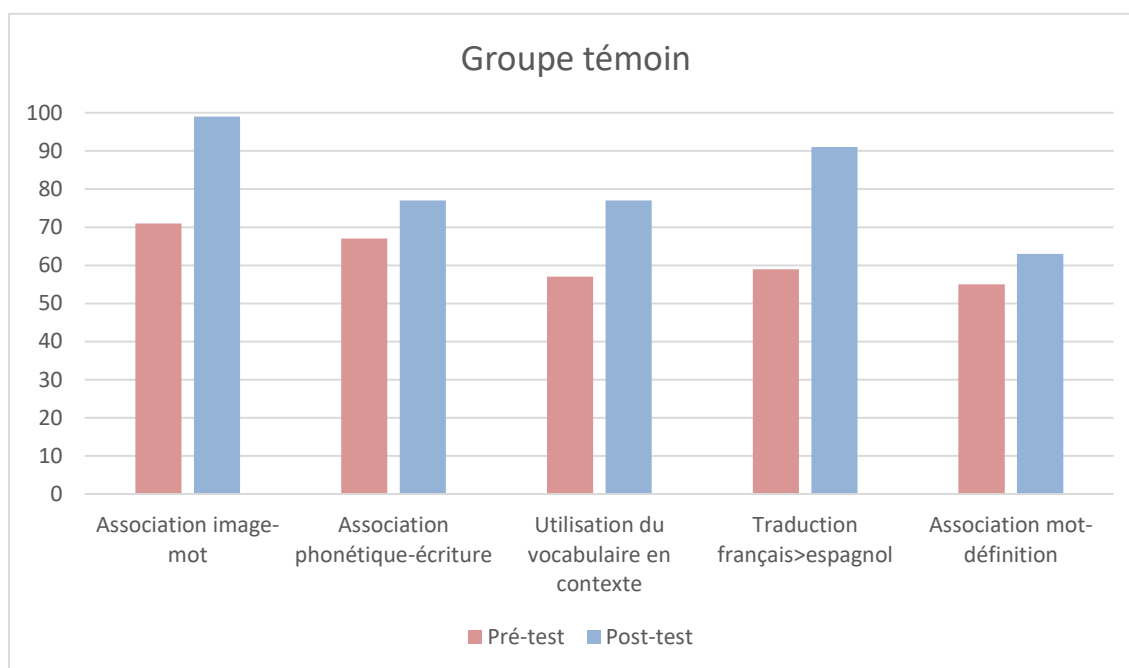


Figure 3. Résultats comparatifs du groupe témoin sur la connaissance des dimensions d'un mot dans le pré-test et le post-test

4.2.3. Progrès du groupe expérimental

Le progrès du groupe expérimental est présenté dans le Tableau 5. Les résultats les plus faibles du pré-test ont été détectés dans la traduction du vocabulaire du français vers l'espagnol, avec une moyenne de 42% de réponses correctes, une technique avec laquelle ils ont travaillé plus tard dans le traitement. Dans le post-test, comme pour le groupe témoin, les résultats les plus faibles ont été obtenus dans l'association du mot avec sa définition, avec 73 % de réponses correctes.

Le score le plus élevé en matière de connaissances préalables a été détecté dans le pré-test de reconnaissance phonétique, avec 76 % de réponses correctes. Cette section reste l'une des plus performantes dans le post-test, avec une moyenne de 97% de réponses correctes. De très bons résultats ont également été obtenus dans la traduction du vocabulaire, avec 91 % de réponses correctes et, avec le score le plus élevé, dans l'association du mot avec son image, avec 100 % de réponses correctes.

Groupe expérimental										
	Association image-mot		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte		Traduction français > espagnol		Association mot - définition	
Élève	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST	PRÉ-TEST	POST-TEST
1	50%	100%	80%	100%	80%	63%	25%	100%	100%	88%
2	50%	100%	80%	100%	20%	65%	50%	100%	20%	63%
3	67%	100%	100%	100%	80%	80%	25%	88%	40%	50%
4	67%	100%	80%	100%	60%	100%	50%	88%	80%	100%
5	67%	100%	80%	100%	100%	100%	75%	100%	100%	100%
6	33%	100%	80%	75%	40%	88%	50%	100%	100%	88%
7	67%	100%	80%	100%	60%	78%	25%	75%	60%	63%
8	50%	100%	60%	100%	100%	75%	50%	88%	100%	50%
9	75%	100%	60%	100%	60%	68%	50%	88%	40%	38%
10	42%	100%	80%	100%	0%	78%	25%	88%	60%	88%
11	25%	100%	80%	100%	100%	65%	25%	100%	60%	100%
12	83%	100%	80%	100%	80%	90%	75%	100%	100%	75%
13	67%	100%	60%	100%	100%	80%	50%	88%	100%	63%
14	75%	100%	80%	100%	100%	100%	50%	75%	40%	75%
15	33%	100%	60%	100%	100%	43%	25%	88%	60%	75%
16	58%	100%	80%	75%	40%	55%	25%	88%	20%	50%
Moyenne	57%	100%	76%	97%	70%	77%	42%	91%	68%	73%
Écart type	17	0	11	8	31	16	17	8	29	19

Tableau 4. Résultats du groupe expérimental sur la connaissance des dimensions d'un mot dans le pré-test et le post-test

Comme le montre la Figure 4, l'amélioration la plus importante des connaissances se situe au niveau de la traduction du vocabulaire, avec une amélioration moyenne de 49 points. La traduction est également la technique utilisée pour travailler l'acquisition du vocabulaire. Vient ensuite l'association de l'image avec son mot, avec 47 points. La plus faible amélioration a été détectée dans l'utilisation du vocabulaire en contexte, avec 7 points, et dans l'association du mot à sa définition, avec 5 points.

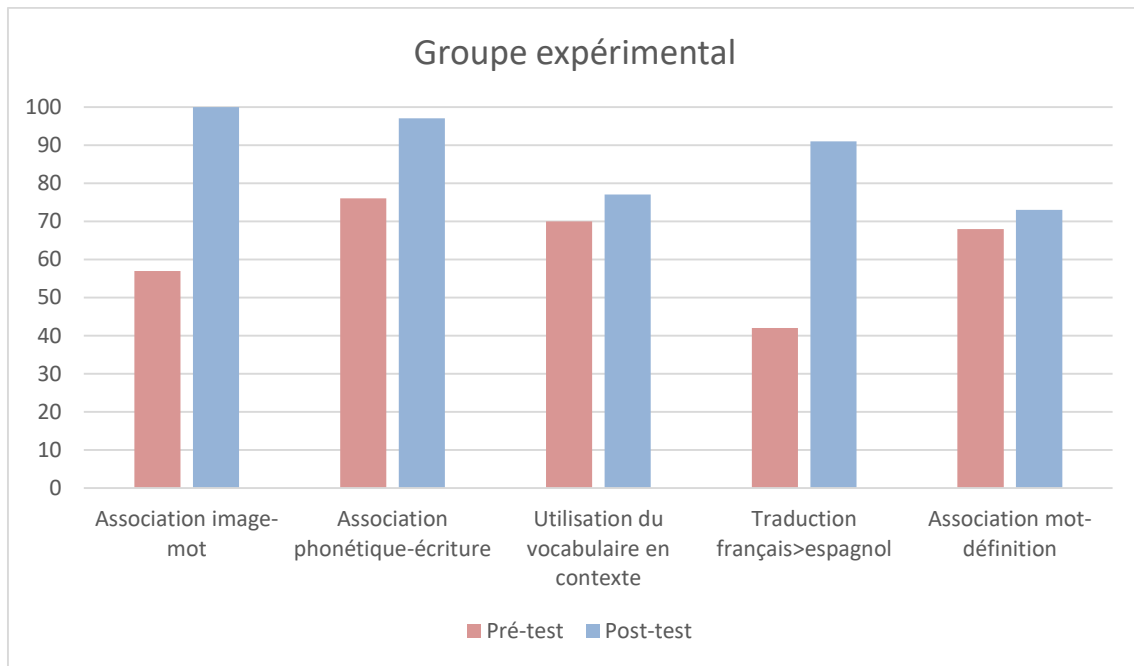


Figure 4. Résultats comparatifs du groupe expérimental sur la connaissance des dimensions d'un mot dans le pré-test et le post-test

Après cette analyse des données obtenues, leur signification doit être interprétée afin d'évaluer si les variations entre les deux groupes constituent une différence importante pour différencier une technique comme étant plus efficace dans l'acquisition du vocabulaire.

5. DISCUSSION

5.1. Résultats globaux

Les résultats montrent que, dans l'ensemble, il n'y a pas de différences importantes entre les deux groupes d'étude, malgré le fait que deux techniques différentes d'enseignement du vocabulaire aient été appliquées. Les deux groupes partaient de connaissances générales homogènes, 62% pour le groupe témoin et 63% pour le groupe expérimental. Ces connaissances sont assez élevées pour un premier pré-test. La raison n'est peut-être pas due à un apprentissage préalable, puisque c'était la première fois que le sujet de la cuisine était présenté aux élèves, mais à la similitude de certains mots avec l'espagnol et à la déduction logique des exercices, qui a permis de vérifier l'utilisation des mots en contexte. En conséquence, deux faits peuvent être relevés. Premièrement, la langue maternelle est impliquée dans la première approche d'un mot nouveau, comme Liebscher et Dailey-O'Cain (2004) et Swain et Lapkin, (2000), cités dans Augustyn, (2013), l'avaient affirmé en attribuant l'utilisation de la traduction comme fréquente et répandue parmi les apprenants. Deuxièmement, que les apprenants sont capables de se laisser guider par le contexte pour deviner le sens d'un mot. Oller (1975, cité par Boulton, 1998) avait affirmé qu'une association correcte se produisait dans 25 % des cas dans les textes de 25 mots et dans 50 % des cas dans les textes de 100 mots.

En ce qui concerne le post-test, des résultats légèrement supérieurs ont été enregistrés dans le groupe expérimental, qui a utilisé la traduction comme technique d'enseignement, avec 87 % de réponses correctes contre 81 % pour le groupe témoin. De plus, le type d'écart du groupe expérimental est plus faible, 16 points contre 23 points pour le groupe témoin, ce qui signifie des réponses plus homogènes au sein du groupe et, par conséquent, des niveaux d'acquisition plus similaires.

Contrairement aux études précédentes (Grace, 1998 ; Laufer et Girasi, 2008 ; Prince, 1996), il n'y a pas de méthode d'apprentissage prédominante avec des résultats nettement supérieurs. Grace (1998) a déterminé que la rétention du vocabulaire actif était 42 % plus élevée avec l'apprentissage par traduction qu'avec l'apprentissage par contexte et Prince (1998) 15 % de plus. Laufer et Girasi (2008) ont trouvé des résultats « significativement supérieurs » pour l'apprentissage par traduction par rapport à l'apprentissage par définition en L2. Par conséquent, nos hypothèses initiales allaient dans ce sens et supposaient des résultats considérables pour les participants du groupe expérimental avec l'apprentissage par traduction. Cependant, la différence globale n'est en moyenne que de 6 % supérieure à celle du groupe témoin.

Dans tous les cas, cette différence de ponctuation peut être attribuée à la difficulté des apprenants débutants à traiter des définitions en L2. Pendant le traitement du groupe du témoin, des doutes sont apparus concernant l'association des définitions avec leur concept. De fait, certains apprenants ont confondu des ustensiles de cuisine ayant des fonctions similaires, comme l'assiette définie comme « pièce de vaisselle où on mange de la nourriture » et le plat, « pièce de vaisselle dans laquelle on sert les aliments ». D'autres apprenants ont également eu des difficultés à comprendre les mots utilisés dans les définitions, ce qui a pu les amener à mal interpréter le contenu. Dernièrement, beaucoup ont demandé une traduction du vocabulaire en espagnol pour corroborer leur compréhension, ce qui montre un besoin de s'appuyer sur une stratégie qu'ils emploient souvent, l'utilisation de la L1 (Liebscher et Dailey-O'Cain, 2004 ; Swain et Lapkin, 2000, cités dans Augustyn, 2013). Cependant, afin de ne pas biaiser les résultats de l'étude, les réponses aux doutes ont toujours été données en L2. Ces questions ont été répétées tout au long du traitement, contrairement au groupe expérimental qui a associé directement la forme et le sens à leurs représentations en L1. Nous pouvons ainsi soutenir les théories de Grace (1998), Laufer et Girasi (2008) et Prince (1996) sur la préférence de la traduction lors de l'introduction du vocabulaire par rapport aux explications en L2, car le traitement de l'information est plus direct. Toutefois, les résultats de notre étude ne présentent pas de différences aussi importantes et montrent des niveaux d'acquisition plus similaires entre les deux groupes.

5.2. Résultats désagrégés sur les dimensions de l'apprentissage d'un mot

Pour parler de particularités plus notables parmi les résultats de l'étude, il faut se référer aux différences enregistrées dans les résultats de chaque dimension du vocabulaire. Les deux groupes ont obtenu les meilleurs résultats dans l'association de l'image avec son mot, 99% d'exactitude pour le groupe expérimental et 100% pour le groupe témoin. Ces données semblent être soutenues, comme le suggéraient déjà Börner et Vogel (1994, cités dans Oster, 2009), par le fait que l'acquisition du vocabulaire est plus fructueuse lorsque plusieurs sens ou formats de présentation de l'information sont impliqués. On peut ainsi déduire que les formes en L2 sont liées aux représentations des mots en L1. Cette association semble avoir lieu que les mots soient présentés en L1 avec l'aide d'une traduction ou exclusivement en L2. Ainsi, si nous confirmons notre hypothèse selon laquelle les apprenants par traduction obtiennent de très bons résultats en reconnaissance formelle, il en va de même pour les apprenants par définition.

En ce qui concerne l'association phonétique avec l'écriture, il s'agit de la dimension d'apprentissage pour laquelle la différence de résultats est la plus importante. Le groupe

expérimental a obtenu une moyenne de 97% de réponses correctes, soit 20 points de plus que la moyenne de 77% du groupe témoin. De même, l'écart type passe de 26 points dans le groupe témoin à 8 dans le groupe expérimental. C'est ici que nous pouvons réfuter l'un des arguments contre la traduction. Comme le soulignent Augustyn (2013) et Sanchis (2020), de nombreux auteurs ont rejeté la langue maternelle en classe de langue étrangère par crainte de créer des interférences entre les deux langues. Leur idée est basée sur le fait que seul un contact continu avec la L2 peut établir un système linguistique et phonologique distinct chez l'apprenant. Cependant, des résultats récents semblent montrer que le travail avec la L1 n'entrave pas la reconnaissance phonétique en L2, bien au contraire, puisque des niveaux de précision plus élevés ont été enregistrés. Il est possible que cela soit à nouveau dû à l'assimilation correcte des contenus dans la phase de traitement lorsque L1 est impliquée, ce qui permet d'extrapoler leur application aux autres dimensions du mot.

De même, la section sur l'utilisation du vocabulaire en contexte comprenait deux phases dans le post-test, la première impliquant l'utilisation du mot dans une phrase, ce qui impliquait une utilisation grammaticale correcte, et la seconde impliquant la création originale d'une phrase. Dans ce cas, les résultats du post-test ont été les mêmes dans les deux groupes, avec un score correct de 77% dans les deux cas et un écart type de 19 points pour le groupe témoin et de 16 pour le groupe expérimental, de sorte qu'il n'y a pas de différences majeures à noter. Une fois de plus, il semble que la traduction ne dispose pas de données qui semblent corroborer le fait que travailler en L1 empêche de penser et de produire en L2 (Augustyn, 2013). D'autre part, bien que des études antérieures aient montré que les apprenants ayant accès à la traduction étaient plus performants dans l'utilisation du vocabulaire en contexte que les apprenants de vocabulaire en L2 (Prince, 1996), dans le cas présent, les résultats ne montrent pas de différences significatives. Ainsi, notre hypothèse de meilleurs résultats dans le groupe témoin n'est pas confirmée.

Sur le plan de la traduction correcte du vocabulaire en espagnol, les deux groupes ont à nouveau obtenu le même pourcentage de réussite, 91% en moyenne. Il faut cependant noter que si le groupe témoin a obtenu 17 points de type d'écart, le groupe expérimental n'en a obtenu que 8. Dans nos hypothèses, nous avons déjà envisagé que le groupe expérimental obtiendrait de bons résultats dans cette section. Après tout, c'est avec cette méthode qu'ils ont travaillé pour acquérir le vocabulaire, et cela se reflète dans leurs progrès. En effet, lors du pré-test, c'est la section dans laquelle il avait obtenu les résultats les plus faibles, avec une moyenne de 42%. L'amélioration de cette note de 49 points en fait le progrès le plus significatif.

L'étude de Grace (1998) affirmait que les apprenants ayant accès à la traduction dans

la phase d'apprentissage du vocabulaire obtenaient de meilleurs résultats dans les exercices de traduction que ceux qui n'avaient accès qu'à l'apprentissage contextuel. Cependant, la présente étude montre que les résultats ne sont pas nécessairement soutenus par les méthodes d'acquisition. Il est surprenant de constater que le groupe témoin a également fait les progrès les plus importants dans cette section, bien qu'il n'ait pas travaillé directement avec la L1 dans la section de traitement. Dans le pré-test, ils avaient obtenu 58% de réponses correctes, leur amélioration de performance est donc de 33 points. Jiang (2002) et Sunderman et Kroll (2006), cités dans Joyce (2018), avaient déjà affirmé que l'activation de la L1 se produit pendant le traitement du vocabulaire de la L2, d'où la possibilité pour les apprenants d'associer directement le vocabulaire de la L2 à leur L1. Cela semble confirmer la théorie du lexique mental, selon laquelle l'assimilation des concepts est plus forte lorsque plusieurs connexions sont établies, soit avec une langue maternelle, soit avec d'autres sens ou formats de représentation (Börner et Vogel, 1994, cités dans Oster, 2009).

Pourtant, au vu des résultats obtenus, il convient de se demander si la définition en L2 facilite également cette interconnexion dans le lexique mental, c'est-à-dire si elle est associée et connectée de la même manière à l'image mentale et au concept en L1. Les deux groupes ont fait les progrès les plus faibles dans l'association de la définition avec son mot et ont obtenu les résultats les plus bas au post-test. Le groupe témoin a obtenu 63% de réponses correctes au post-test, soit 8 points de plus qu'au pré-test, et le groupe expérimental 73% de réponses correctes, soit seulement 5 points de plus qu'au pré-test. Cette différence est encore plus marquée si l'on tient compte du fait que la définition en L2 était la méthode de travail utilisée par le groupe témoin pour l'acquisition du vocabulaire. Par conséquent, une plus grande évolution des résultats du groupe témoin était supposée, tout comme cela s'était produit dans l'exercice de traduction pour le groupe expérimental. Cependant, nous avons déjà constaté ci-dessus les difficultés du groupe témoin à comprendre les définitions, soit en raison d'une méconnaissance du vocabulaire utilisé, soit en raison de la grande variété d'instruments ayant des caractéristiques similaires. Ce dernier point implique que les définitions ne sont pas exclusives et peuvent être attribuées à plusieurs objets à la fois, ce qui empêche l'information sémantique d'être effectivement reliée dans le cerveau à un seul aspect phonologique, graphématique, morphologique et syntaxique, comme cela devrait être le cas selon Jiang (2002) et Sunderman et Kroll (2006).

En somme, si nous revenons aux questions de recherche établies, nous pouvons déterminer que, bien que notre hypothèse ait prédit des résultats considérablement plus élevés avec l'apprentissage par traduction par rapport à l'apprentissage par définition, en réalité, ceux-ci ne présentent pas de différences aussi importantes. Cependant, ils sont plus

élevés, probablement en raison des doutes et des problèmes de compréhension soulevés par la présentation des définitions en L2.

De plus, en ce qui concerne notre deuxième question de recherche, les deux groupes montrent des résultats similaires dans la connaissance des différentes dimensions d'un mot. D'une part, les apprenants qui ont utilisé la traduction comme technique d'apprentissage montrent de meilleurs résultats dans la reconnaissance du mot et de sa forme, comme nous l'avions établi, mais ils obtiennent également de bons résultats dans son utilisation en contexte et en sémantique. D'autre part, les apprenants par définition ne montrent pas de meilleurs résultats dans l'utilisation en contexte et la sémantique du mot, comme nous l'avions supposé initialement, mais obtiennent des résultats équivalents aux apprenants par traduction. Ces résultats peuvent à nouveau être justifiés par la difficulté à assimiler les définitions en L2, ce qui a pu conduire à des confusions sémantiques qui ont été extrapolées à une mauvaise application du mot en contexte pour le groupe témoin. En revanche, les apprenants par traduction ont réussi à établir une relation sémantique efficace et immédiate, ce qui les a également amenés à appliquer correctement le mot en contexte.

6. CONCLUSIONS

Les données obtenues dans la présente étude montrent que, bien qu'il existe des différences dans les résultats globaux de l'apprentissage par traduction et de l'apprentissage par définition, celles-ci ne sont pas suffisamment significatives pour établir un apprentissage basé exclusivement sur l'une de ces deux méthodes. Cependant, il est vrai que les apprenants ayant suivi une formation en traduction enregistrent en moyenne 6 % de réponses correctes de plus que les apprenants ayant suivi une formation en définition dans les tests qui analysent la sémantique, la forme et l'utilisation des mots. Ces données semblent être en accord avec les études précédentes de Liebscher et Dailey-O'Cain (2004) ; Swain et Lapkin (2000), citées dans Augustyn (2013) ; Grace (1998), Laufer et Girasi (2008) et Prince (1996). Par conséquent, on peut conclure que la traduction en tant que technique d'apprentissage du vocabulaire a une raison d'être dans les cours de français langue étrangère, car elle ne produit pas de résultats inférieurs aux dernières tendances de l'apprentissage communicatif en L2.

En outre, les données obtenues dans les différentes dimensions de l'apprentissage du vocabulaire peuvent nous donner des indices sur la manière de gérer l'apprentissage du vocabulaire afin de le rendre plus fructueux. Ainsi, il semble crucial que les apprenants établissent de multiples connexions entre les mots afin d'assimiler leur sémantique. À cette fin, il est recommandé d'impliquer différents sens ou formats de présentation du vocabulaire. Dans ce contexte, la définition s'avère être un outil moins efficace dans cette interconnexion dans le cas des apprenants débutants. Si l'enseignant donne une définition trop générale, il risque de ne pas suffisamment individualiser le concept, mais s'il donne une définition trop précise, cela peut entraîner des problèmes de compréhension. De plus, il est inévitable que parfois, même après avoir compris la définition, les apprenants demandent une confirmation par le biais d'une traduction dans leur langue maternelle. En tant qu'enseignants, nous devons donner la priorité à la compréhension, c'est pourquoi même si nous décidons de travailler à travers la L2, nous devons adopter une position flexible et fournir une traduction en L1 lorsque cela est nécessaire.

Ainsi, a priori, la présentation du nouveau vocabulaire par le biais d'images ou de traductions semble être une technique plus appropriée, car elle nous permet de relier chaque mot à un concept individuel déjà bien intégré chez l'apprenant. Dans des études ultérieures, il serait pertinent de comparer l'apprentissage par l'image et l'apprentissage par traduction afin d'identifier s'il existe une différence en termes d'efficacité entre les deux méthodes.

Par ailleurs, cette étude indique que la traduction ne s'avère pas être une technique contraire à l'apprentissage de la phonétique et de l'usage d'un mot. En fait, elle peut être

utilisée pour que les apprenants posent les bases de leur connaissance de la forme et de la sémantique du mot, ce qui se traduira plus tard par une utilisation correcte en contexte. Par conséquent, les voix qui craignent des interférences entre L1 et L2 ne sont pas soutenues, car les apprenants sont capables de distinguer les systèmes linguistiques distincts et de produire partiellement en L2. Toutefois, l'efficacité de la traduction dans l'expression orale et écrite reste à développer. L'étude actuelle demandait la création de phrases originales isolées, mais n'évaluait pas l'utilisation du vocabulaire dans des écrits plus substantiels ou dans le discours oral.

Dans l'ensemble, cette étude encourage la poursuite de l'utilisation de la traduction comme technique d'apprentissage du vocabulaire dans les cours de français langue étrangère pour des apprenants débutants. Cependant, il est possible que l'enseignement par traduction ne soit pas toujours applicable avec des résultats supérieurs pour tous les groupes. En effet, comme le prévoit déjà le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), la technique la plus efficace peut dépendre du groupe d'apprenants avec lequel on travaille. Il serait donc utile de réaliser cette même étude à un groupe d'apprenants ayant des caractéristiques différentes, notamment ceux ayant un niveau de français plus élevé, afin de vérifier si les difficultés rencontrées dans l'assimilation en L2 sont dues exclusivement à des problèmes de méconnaissance de la langue ou s'il existe également un problème plus profond de relation entre définition et concept dans le cerveau.

Nous concluons cette étude en rappelant que le vocabulaire est la pierre angulaire de la communication orale et écrite en langue étrangère. Bien que son étude soit d'un grand intérêt, peu de personnes se sont aventurées dans la recherche de la combinaison linguistique français-espagnol. Nous espérons ainsi que les interrogations qui restent ici sans réponse pourront être reprises dans des études ultérieures au bénéfice de tous ceux qui s'intéressent à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma plus profonde gratitude à ma directrice de recherche, Hanne Roothoof, pour son aide et sa collaboration tout au long de ces mois de réalisation. Je lui suis sincèrement reconnaissante pour ses précieuses corrections et suggestions, indispensables au développement et à la qualité de cette étude.

Je tiens également à remercier l'école qui m'a accueillie et m'a permis de mener à bien ce projet. En particulier le professeur C.J., pour m'avoir ouvert les portes de sa classe de français, ainsi que tous les élèves pour leur participation. Sans leur collaboration, leurs efforts et leur engagement, ce travail n'aurait pas été possible.

BIBLIOGRAPHIE

- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34.
10.20472/TE.2015.3.3.002
- Augustyn, P. (2013). No dictionaries in the classroom: translation equivalents and vocabulary acquisition. *International Journal of Lexicography*, 26(3), 362-385. 10.1093/ijl/ect017
- Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. *UPLEGESS*, 26, 77-87.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355>
- Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D., et Saracíbar Zaldívar, I. (2015). *Club Parachute 2. Cahier d'exercices*. Santillana Français.
- Butzbach, M., Martín Nolla, C., Pastor, D., et Saracíbar Zaldívar, I. (2015). *Club Parachute 2. Livre de l'élève*. Santillana Français.
- Centro Virtual Cervantes (s.d.). *Enfoque comunicativo*. Diccionario de términos clave de ELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
<http://ukcatalogue.oup.com/product/9780194424752.do?keyword=9780194424752&sortby=bestMatches>
- Éditions Larousse. (s.d.). *Dictionnaire de français*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Ferreira, A., Sáez, K. et Sanhueza, C. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes* de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42(2), 273-326. <https://doi.org/10.18800/lexis.201802.002>
- Grace, C. A. (1998). Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: Implications for the design of beginning-level CALL software. *The Modern*

Language Journal, 82(4), 533-544. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05541.x>

Harmer, J. (1993). *The practice of English Language Teaching*. Longman.

Joyce, P. (2018). L2 vocabulary learning and testing: The use of L1 translation versus L2 definition. *The Language Learning Journal*, 46(3), 217-227.
10.1080/09571736.2015.1028088

Laufer, B. et Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied linguistics*, 29(4), 694-716. <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>

Loureiro, V. J. S. (2007). *¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?* [communication par affiche]. IV Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, Rio de Janeiro.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009093873>

Núñez, L. P. (2019). Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico. *Foro de profesores de E/LE*, (15), 1-17.
10.7203/foroele.15.15626

Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, (11), 33-50. 10.30827/Digibug.31830

Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The modern language journal*, 80(4), 478-493.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05468.x>

Sanchis, M. D. L. (2020). La traducción en clase de lengua extranjera: una perspectiva comunicativa. *Limite*. 14, 77-100.

Santamaría, M.I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Schmitt, N. et McCarthy, M. (1998). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*.
Cambridge university press.

Shejbalová, D. (2006). *Methods and approaches in vocabulary teaching and their influence on students' acquisition* [Thèse de doctorat, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta].
https://is.muni.cz/th/104917/pedf_b_a2/bakalarska_prace.pdf

Thornbury, S. (2002). *How to teach Vocabulary*. Longman.

ANNEXES

Annexe I : Pré-test

UNITÉ 5 : AGATHE A DES INVITÉS

Prénom, nom : _____ Date : _____

Exercice 1 : Associez chaque objet à son numéro. (2 points)

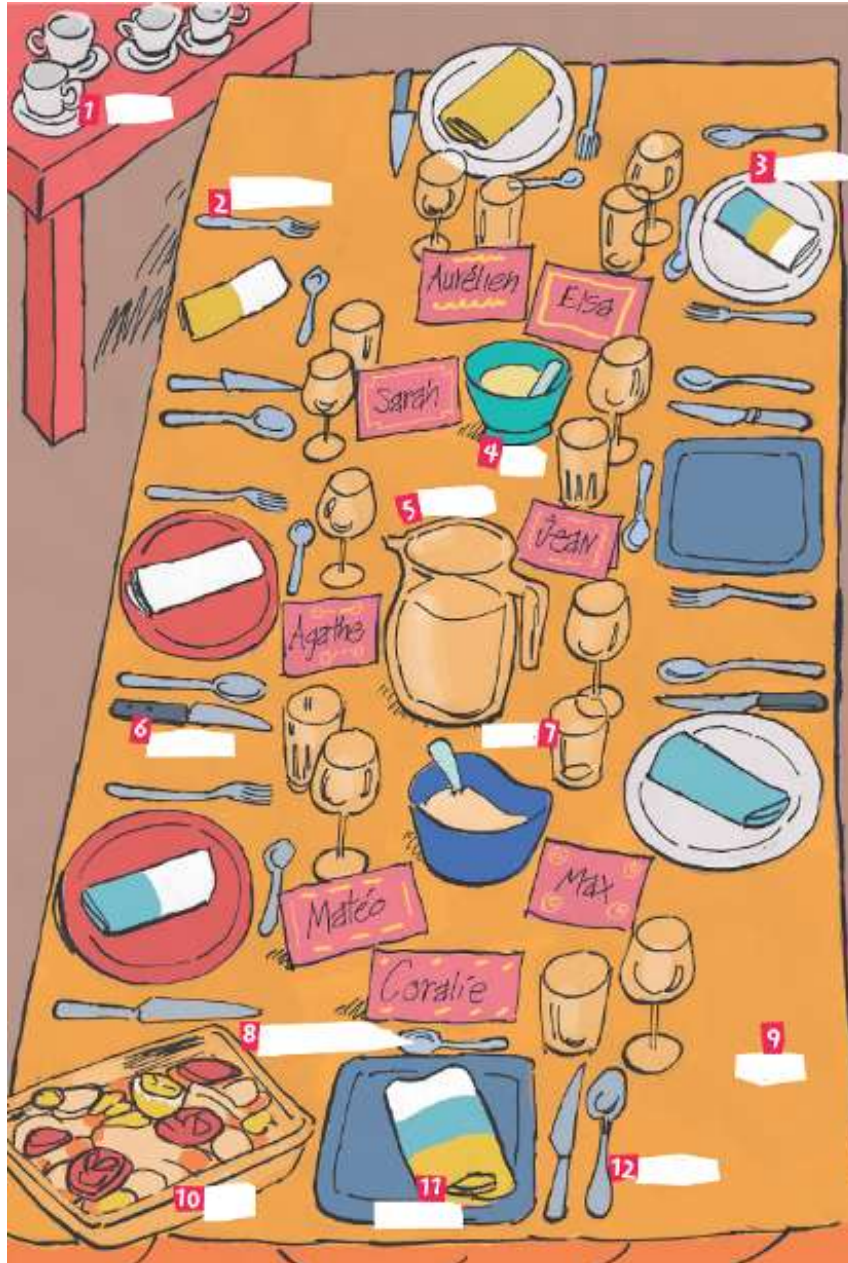


Image 1. Association image-mot dans le pré-test

Adapté de Butzbach et al., 2015, p. 55, Club Parachute 2, Livre de l'élève

- Serviette
- Verre
- Nappe
- Plat
- Cuillère
- Assiette
- Tasse
- Couteau
- Fourchette
- Bol
- Carafe
- Petite cuillère

Exercice 2 : Notez les ustensiles de cuisine que vous comprenez dans les phrases suivantes. **(2 points)**

1. _____ [Je mange avec un **couteau**]
2. _____ [Passe-moi une **serviette** s'il te plait]
3. _____ [Elles ont préparé un café dans une **tasse**]
4. _____ [La **cuillère** est trop petite pour manger cette soupe]
5. _____ [Ce **plat** est délicieux !]

Exercice 3 : Complétez les phrases avec les mots suivants. **(2 points)**

Une petite cuillère	Un bol	Assiette	La carafe	Une serviette
---------------------	--------	----------	-----------	---------------

1. Finis ton _____ !
2. J'ai besoin d' _____ pour mélanger mon café.
3. Utilisez _____, les spaghettis à la tomate tâchent beaucoup.
4. Le matin je prends _____ de céréales.
5. Passe-moi _____ d'eau, j'ai soif.

Exercice 4 : Traduisez les phrases suivantes. **(2 points)**

1. Je prends un café dans une tasse.

2. Ma grand-mère sert la viande dans un plat.

3. Mon père a acheté une nouvelle nappe.

4. Passe-moi le couteau.

Exercice 5 : Liez la définition au mot correspondant. (2 points)

- | | |
|---|---------------------------|
| a) Ustensile de table avec des dents qui sert à prendre la nourriture. | 1. Verre |
| b) Petit ustensile de table qui sert à prendre des liquides, par exemple, le café. | 2. Petite cuillère |
| c) Pièce de vaisselle dans laquelle on sert les aliments. | 3. Fourchette |
| d) Récipient qui sert à boire. | 4. Serviette |
| e) Pièce de linge qui sert à s'essuyer la bouche pendant le repas. | 5. Plat |

Annexe II : Guide groupe témoin

GROUPE 2^o B: définitions

- Une fourchette : Ustensile de table avec des dents qui sert à prendre la nourriture.
- Un couteau : Ustensile de table qui sert à couper.
- Une cuillère : Ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides.
- Une petite cuillère : petit ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides. Par exemple, le café.
- Une assiette : pièce de vaisselle où on mange de la nourriture.
- Un bol : Récipient dans lequel on sert certaines boissons, comme la soupe.
- Un plat : Pièce de vaisselle dans laquelle on sert les aliments.
- Un verre : Récipient qui sert à boire.
- Une tasse : Récipient avec une anse qui sert à boire.
- Une carafe : Récipient qui sert à servir à table le vin ou l'eau
- Une serviette : Pièce de linge qui sert à s'essuyer la bouche pendant le repas.
- Une nappe : Pièce de linge qui sert à couvrir la table pendant les repas.

Adaptation définitions d'Éditions Larousse, s.d.

Annexe III : Guide groupe expérimental

GROUPE 2^o A : traductions

Une fourchette	Tenedor
Un couteau	Cuchillo
Une cuillère	Cuchara
Une petite cuillère	Cucharilla
Une assiette	Plato
Un bol	Bol
Un plat	Plato
Un verre	Vaso
Une tasse	Taza
Une carafe	Jarra
Une serviette	Servilleta
Une nappe	Mantel

Annexe IV : Compréhension orale séance 2



- 1 Agathe a invité des copains à dîner. Quelle jolie table !
Écoute et observe : c'est quel numéro ?
- 2 Agathe est un peu étourdie. Observe bien chaque place et indique ce qui manque. Pour quel invité elle n'a rien oublié ?
- 3 **JEU** Observe les serviettes : d'après toi, de quelle couleur est la serviette qui manque ?

Image 2. Compréhension orale

Adapté de Butzbach et al., 2015, p. 55, Club Parachute 2, Livre de l'élève

Annexe V : Compréhension écrite séance 2



1 Écoute et lis la BD.

- Qu'est-ce que les deux jeunes commandent ?
- Pourquoi ils partagent tout ?
- Pourquoi c'est une occasion spéciale pour eux ?
- Propose un autre titre pour cette BD.

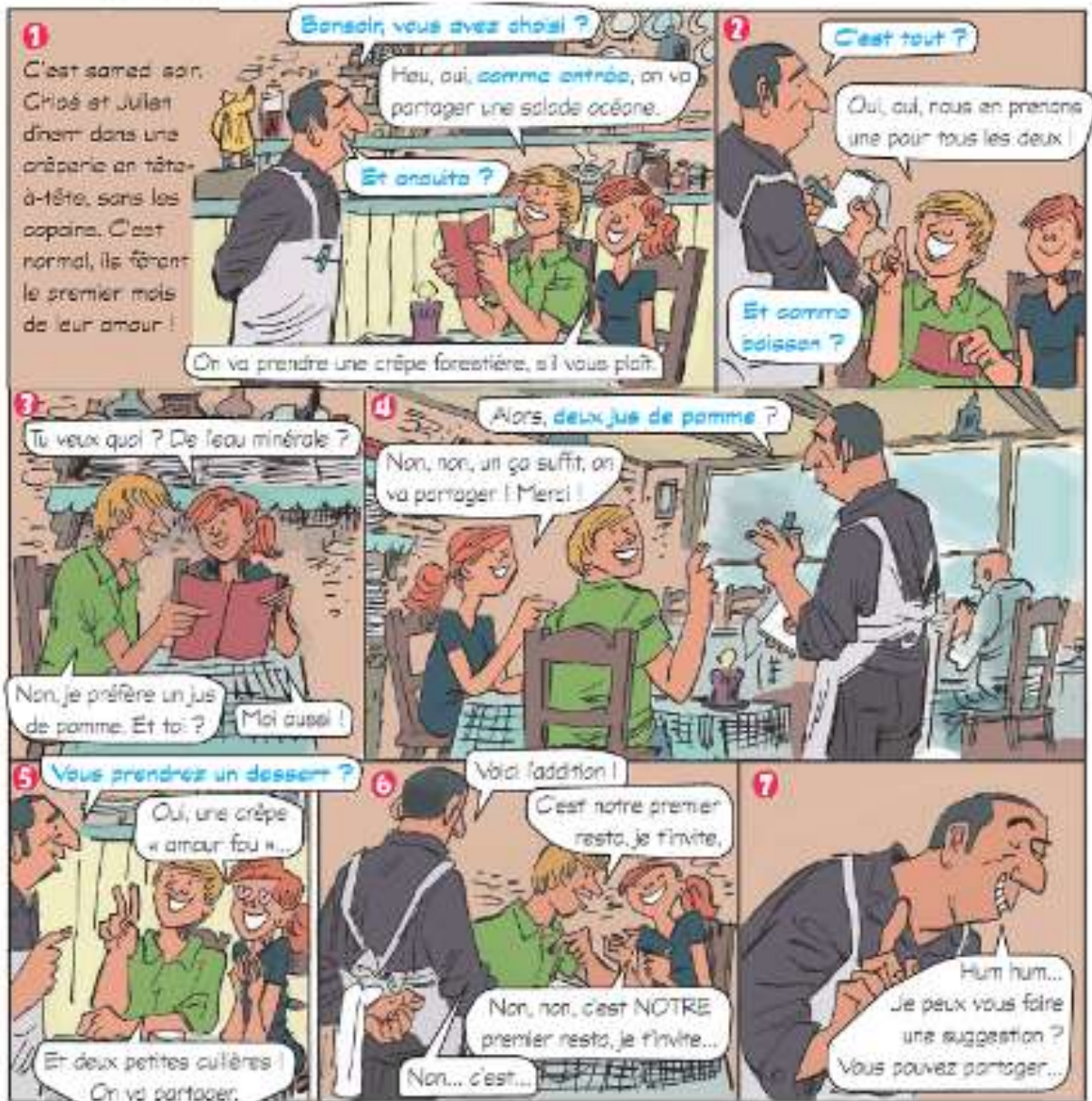


Image 3. Compréhension écrite

Adapté de Butzbach et al., 2015, p. 56, Club Parachute 2, Livre de l'élève

Annexe VI : Poème de Jacques Prévert séance 4

- 1 Écoute la première partie de ce poème de Jacques Prévert. Quels sont les mots et expressions qui se répètent le plus ?
- 2 Remets ces vignettes dans l'ordre du poème.



À toi !

Je récite un poème.

Lis, mémorise et récite ce poème.

**Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait
Et il a reposé la tasse
Sans me parler...**

« Déjeuner du matin » de Jacques Prévert, in *Paroles*
1945 © Editions Gallimard

Image 4. Poème de Jacques Prévert

Adapté de Butzbach et al., 2015, p. 58, Club Parachute 2, Livre de l'élève

1 Observe les illustrations et identifie les actions. Écris le numéro correspondant.



- a. Il a mis le sucre dans le café au lait.
- b. Et il _____ la tasse.
- c. Il _____ le café dans la tasse.
- d. Avec la petite cuillère, il _____.
- e. Il _____ le lait dans la tasse de café.
- f. Il _____ le café au lait.

S'imprégner de la langue poétique. Écris un poème à la manière de Prévert, à l'aide de la boîte à mots.

la purée	le poulet	du sel	le verre
son bonnet	un verre d'eau	une fourchette	il neigeait
est parti	l'assiette	l'assiette de purée	son anorak

Il a mis *la purée* dans _____
 il a mis _____ dans _____
 Il a mis _____ dans la purée
 Avec _____ il a mélangé
 il a tout mangé et il a bu _____
 Et il a reposé _____
 Sans me parler
 Sans me regarder
 Il a mis _____ sur la tête
 Il a mis _____
 Parce qu' _____
 Et il _____ sous la neige
 Sans une parole
 Sans me regarder



Image 5. Mise en pratique du poème de Jacques Prévert
 Adapté de Butzbach et al., 2015, p. 48, Club Parachute 2, Cahier d'exercices

Annexe VII : Exercices de renforcement groupe témoin

1. Trouvez le nom des ustensiles de cuisine pour ces définitions.

Ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides.	
Petit ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides. Par exemple, le café.	
Pièce de vaisselle où on mange de la nourriture.	
Récipient avec une anse qui sert à boire.	
Récipient qui sert à servir à table le vin ou l'eau	
Pièce de linge qui sert à s'essuyer la bouche pendant le repas.	
Pièce de linge qui sert à couvrir la table pendant les repas.	
Ustensile de table avec des dents qui sert à prendre la nourriture.	
Récipient dans lequel on sert certaines boissons, comme la soupe.	
Ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides.	
Pièce de vaisselle dans laquelle on sert les aliments.	
Récipient qui sert à boire.	

2. Complétez les phrases suivantes. Ajoutez les articles UN, UNE.

Assiette	Tasse	Verre	Nappe	Couteau	Cuillère
----------	-------	-------	-------	---------	----------

- Mon père prend _____ de café tous les matins.
- J'ai très faim. Je veux manger _____ de riz très grande.
- Ma mère a acheté _____ pour couvrir la table.
- J'ai besoin d' _____ pour couper la viande.
- Ils boivent _____ d'eau.
- Nous mangeons la soupe avec _____.

3. Traduisez les phrases suivantes.

- Passe-moi une cuillère pour manger cette soupe.

- Pouvez-vous me donner une assiette, s'il vous plaît ?

- J'ai très soif, je veux un verre d'eau.

- Tu as du chocolat partout sur la bouche, utilise une serviette.

- Tous les matins, ma sœur prend un bol de céréales au petit déjeuner.

- Sers-moi une tasse de café, je suis très fatigué.

4. Chassez l'intrus.

1	Fourchette	Tasse	Couteau	Petite cuillère
2	Bouteille	Carafe	Assiette	Verre
3	Tasse	Serviette	Bol	Assiette
4	Verre	Plat	Nappe	Assiette

Butzbach et al., 2015, p. 45, Club Parachute 2, Cahier d'exercices

5. Créez des phrases avec les mots proposés.

a) Couteau

b) Plat

c) Fourchette

d) Tasse

6. Trouvez la bonne définition pour chaque ustensile de table.

Couteau :

- a) Récipient avec une anse qui sert à boire.
- b) Ustensile de table qui sert à couper.
- c) Pièce de linge qui sert à couvrir la table pendant les repas.

Nappe :

- a) Pièce de linge qui sert à s'essuyer la bouche pendant le repas.
- b) Pièce de linge qui sert à couvrir la table pendant les repas.
- c) Pièce de vaisselle où on mange de la nourriture.

Assiette :

- a) Pièce de vaisselle où on mange de la nourriture.
- b) Récipient dans lequel on sert certaines boissons, comme la soupe.
- c) Ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides.

Carafe

- a) Récipient avec une anse qui sert à boire.
- b) Ustensile de table avec des dents qui sert à prendre la nourriture.
- c) Récipient qui sert à servir à table le vin ou l'eau

Fourchette

- a) Ustensile de table avec des dents qui sert à prendre la nourriture.
- b) Pièce de vaisselle où on mange de la nourriture.
- c) Récipient qui sert à boire.

Annexe VIII : Exercices de renforcement groupe expérimental**1. Traduisez les mots suivants vers l'espagnol ou vers le français.**

	Cuchara
Petite cuillère	
Assiette	
	Taza
Carafe	
	Servilleta
Nappe	
Fourchette	
	Bol
	Cuchillo
Plat	
	Vaso

2. Complétez les phrases suivantes. Ajoutez les articles UN, UNE.

Assiette	Tasse	Verre	Nappe	Couteau
----------	-------	-------	-------	---------

- g) Mon père prend _____ de café tous les matins.
 h) J'ai très faim. Je veux manger _____ de riz très grande.
 i) Ma mère a acheté _____ pour couvrir la table.
 j) J'ai besoin d'_____ pour couper la viande.
 k) Ils boivent _____ d'eau.

3. Traduisez les phrases suivantes.

- g) Passe-moi une cuillère pour manger cette soupe.

h) Pouvez-vous me donner une assiette, s'il vous plaît ?

i) Cette petite cuillère est trop petite, j'ai besoin d'une cuillère.

j) J'ai très soif, je veux un verre d'eau.

k) Tu as du chocolat partout sur la bouche, utilise une serviette.

l) Tous les matins, ma sœur prend un bol de céréales au petit déjeuner.

m) Sers-moi une tasse de café, je suis très fatigué.

4. Chassez l'intrus.

1	Fourchette	Tasse	Couteau	Petite cuillère
2	Bouteille	Carafe	Assiette	Verre
3	Tasse	Serviette	Bol	Assiette
4	Verre	Plat	Nappe	Assiette

Butzbach et al., 2015, p. 45, Club Parachute 2, Cahier d'exercices

5. Créez des phrases avec les mots proposés.

e) Couteau

f) Plat

g) Fourchette

h) Tasse

Annexe IX : Kahoots

Accès Kahoot groupe témoin



<https://create.kahoot.it/details/a1f6471f-07a1-4926-8baa-cc1708a3efc0>

Accès Kahoot groupe expérimental



<https://create.kahoot.it/details/a59ffa2-4ba1-4f91-9cde-cc19c197745a>

Annexe X : Post-test

UNITÉ 5 : AGATHE A DES INVITÉS

Test de vocabulaire

Nom : _____ Prénom : _____

Date : _____ Note : _____

Exercice 1 : Complétez les mots croisés avec les noms des ustensiles de cuisine. (1 point)

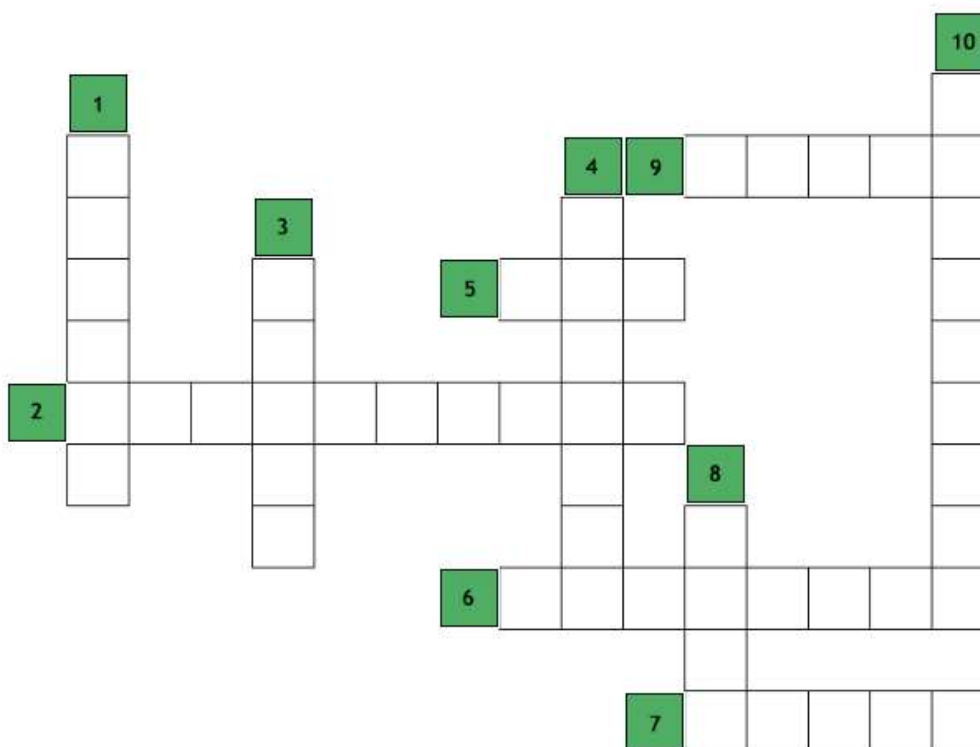


Image 6. Association image-mot dans le post-test

Adapté de Butzbach et al., 2015, p. 45, Club Parachute 2, Cahier d'exercices

Exercice 2 : Notez les ustensiles de cuisine que vous entendez dans les phrases suivantes. (1 point)

1. _____ [J'utilise une **fourchette** pour prendre la viande]
2. _____ [La nouvelle **nappe** est très belle]
3. _____ [Passe-moi l'**assiette** de fromages s'il te plaît]
4. _____ [Ils prennent une **tasse** de chocolat-chaud]

Exercice 3 : Complétez les phrases avec les mots proposés. Ajoutez les articles **UN** ou **UNE (1 point)**

Serviette	Nappe	Cuillère	Couteau	Carafe
-----------	-------	----------	---------	--------

1. Nous avons mangé la soupe avec _____.
2. Il a pris _____ pour couper la viande.
3. Mon père a acheté _____ pour couvrir la table.
4. Est-ce que tu peux me passer _____ ? Je veux remplir mon verre.
5. Mathilde, tu as du chocolat sur le visage. Prends _____ pour te nettoyer.

Exercice 4 : Traduisez ces phrases en espagnol. **(2 points)**

1. Nous devons utiliser un bol pour cuisiner les pâtes.

2. Tu peux mettre le gâteau dans une assiette.

3. Ne mangez pas les frites avec les mains ! Prenez une fourchette.

4. Est-ce que tu peux servir la charcuterie dans un plat ?

5. Ils coupent le fromage avec un grand couteau.

6. Mon frère adore manger une grande assiette de riz avec du poisson.

7. J'ai une nappe avec des images de légumes et de fruits.

8. Le matin, ma famille prend du lait et des biscuits dans une tasse.

Exercice 5 : Associez ces définitions au mot correspondant. Ajoutez les articles UN, UNE (2 points)

1. Ustensile de table qui sert à couper : _____
2. Récipient qui sert à boire : _____
3. Pièce de vaisselle où on mange de la nourriture : _____
4. Récipient qui sert à servir à table le vin ou l'eau : _____
5. Pièce de linge qui sert à couvrir la table pendant les repas : _____
6. Ustensile de table qui sert à mélanger ou prendre des aliments liquides : _____
7. Pièce de linge qui sert à s'essuyer la bouche pendant les repas : _____
8. Ustensile de table avec des dents qui sert à prendre la nourriture : _____

Exercice 6 : Créez des phrases avec les mots suivants. (1 point)

Serviette : _____

Cuillère : _____

Carafe : _____

Plat : _____

Annexe XI : Résultats du pré-test

	Groupe témoin									
	Association concept visuel – écriture		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte		Traduction français > espagnol		Association mot - définition	
1	10/12	83%	4/5	80%	4/5	80%	3/4	75%	5/5	100%
2	10/12	83%	4/5	80%	4/5	80%	3/4	75%	5/5	100%
3	6/12	50%	1/5	20%	4/5	80%	1/4	25%	2/5	40%
4	9/12	75%	4/5	80%	3/5	60%	2/4	50%	4/5	80%
5	10/12	83%	1/5	20%	3/5	60%	3/4	75%	2/5	40%
6	10/12	83%	4/5	80%	3/5	60%	2/4	50%	2/5	40%
7	10/12	83%	4/5	80%	1/5	20%	3/4	75%	1/5	20%
8	9/12	75%	4/5	80%	3/5	60%	3/4	75%	3/5	60%
9	10/12	83%	4/5	80%	4/5	80%	3/4	75%	4/5	80%
10	7/12	58%	4/5	80%	3/5	60%	2/4	50%	3/5	60%
11	10/12	83%	5/5	100%	1/5	20%	2/4	50%	1/5	20%
12	2/12	17%	1/5	20%	1/5	20%	1/4	25%	1/5	20%
Moyenne		71%		67%		57%		59%		55%

Tableau 6. Résultats détaillés du pré-test du groupe témoin

	Groupe expérimental									
	Association concept visuel – écriture		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte		Traduction français > espagnol		Association mot - définition	
1	6/12	50%	4/5	80%	4/5	80%	1/4	25%	5/5	100%
2	6/12	50%	4/5	80%	1/5	20%	2/4	50%	1/5	20%
3	8/12	67%	5/5	100%	4/5	80%	1/4	25%	2/5	40%
4	8/12	67%	4/5	80%	3/5	60%	2/4	50%	4/5	80%
5	8/12	67%	4/5	80%	5/5	100%	3/4	75%	5/5	100%
6	4/12	33%	4/5	80%	2/5	40%	2/4	50%	5/5	100%
7	8/12	67%	4/5	80%	3/5	60%	1/4	25%	3/5	60%
8	6/12	50%	3/5	60%	5/5	100%	2/4	50%	5/5	100%
9	9/12	75%	3/5	60%	3/5	60%	2/4	50%	2/5	40%
10	5/12	42%	4/5	80%	0/5	0%	1/4	25%	3/5	60%
11	3/12	25%	4/5	80%	5/5	100%	1/4	25%	3/5	60%
12	10/12	83%	4/5	80%	4/5	80%	3/4	75%	5/5	100%
13	8/12	67%	3/5	60%	5/5	100%	2/4	50%	5/5	100%
14	9/12	75%	4/5	80%	5/5	100%	2/4	50%	2/5	40%
15	4/12	33%	3/5	60%	5/5	100%	1/4	25%	3/5	60%
16	7/12	58%	4/5	80%	2/5	40%	1/4	25%	1/5	20%
Moyenne		57%		76%		70%		42%		68%

Tableau 7. Résultats détaillés du pré-test du groupe expérimental

Annexe XII : Résultats du post-test

	Groupe témoin											
	Association concept visuel – écriture		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte			Traduction français > espagnol		Association mot - définition		
1	10/10	100%	4/4	100%	4/5	4/4	100%	8/8	100%	7/8	88%	
2	10/10	100%	4/4	100%	5/5	4/4	100%	8/8	100%	8/8	100%	
3	10/10	100%	3/4	75%	4/5	3/4	78%	8/8	100%	3/8	38%	
4	10/10	100%	3/4	75%	5/5	4/4	100%	8/8	100%	7/8	88%	
5	10/10	100%	3/4	75%	3/5	2/4	55%	7/8	88%	5/8	63%	
6	10/10	100%	4/4	100%	4/5	3/4	78%	8/8	100%	2/8	25%	
7	10/10	100%	3/4	75%	5/5	4/4	100%	7/8	88%	6/8	75%	
8	10/10	100%	3/4	75%	3/5	3/4	68%	8/8	100%	6/8	75%	
9	10/10	100%	3/4	75%	4/5	3/4	78%	7/8	88%	5/8	63%	
10	10/10	100%	3/4	75%	3/5	3/4	68%	8/8	100%	3/8	38%	
11	10/10	100%	4/4	100%	4/5	1/4	53%	7/8	88%	6/8	75%	
12	9/10	90%	0/4	0%	3/5	1/4	43%	3/8	38%	2/8	25%	
Moyenne		99%		77%			77%		91%		63%	

Tableau 8. Résultats détaillés du post-test du groupe témoin

	Groupe expérimental											
	Association concept visuel – écriture		Association phonétique - écriture		Utilisation du vocabulaire en contexte			Traduction français > espagnol		Association mot - définition		
1	10/10	100%	4/4	100%	5/5	1/4	63%	8/8	100%	7/8	88%	
2	10/10	100%	4/4	100%	4/5	2/4	65%	8/8	100%	5/8	63%	
3	10/10	100%	4/4	100%	3/5	4/4	80%	7/8	88%	4/8	50%	
4	10/10	100%	4/4	100%	5/5	4/4	100%	7/8	88%	8/8	100%	
5	10/10	100%	4/4	100%	5/5	4/4	100%	8/8	100%	8/8	100%	
6	10/10	100%	3/4	75%	5/5	3/4	88%	8/8	100%	7/8	88%	
7	10/10	100%	4/4	100%	4/5	3/4	78%	6/8	75%	5/8	63%	
8	10/10	100%	4/4	100%	5/5	2/4	75%	7/8	88%	4/8	50%	
9	10/10	100%	4/4	100%	3/5	3/4	68%	7/8	88%	3/8	38%	
10	10/10	100%	4/4	100%	4/5	3/4	78%	7/8	88%	7/8	88%	
11	10/10	100%	4/4	100%	4/5	2/4	65%	8/8	100%	8/8	100%	
12	10/10	100%	4/4	100%	4/5	4/4	90%	8/8	100%	6/8	75%	
13	10/10	100%	4/4	100%	3/5	4/4	80%	7/8	88%	5/8	63%	
14	10/10	100%	4/4	100%	5/5	4/4	100%	6/8	75%	6/8	75%	
15	10/10	100%	4/4	100%	3/5	1/4	43%	7/8	88%	6/8	75%	
16	10/10	100%	3/4	75%	3/5	2/4	55%	7/8	88%	4/8	50%	
Moyenne		100%		97%			77%		91%		73%	

Tableau 9. Résultats détaillés du post-test du groupe témoin

