



**HAL**  
open science

## Mesurer les connaissances lexicales en L2 : étendue vs profondeur

Olga Théophanous

► **To cite this version:**

Olga Théophanous. Mesurer les connaissances lexicales en L2 : étendue vs profondeur. 2021. hal-04829899

**HAL Id: hal-04829899**

**<https://hal.science/hal-04829899v1>**

Preprint submitted on 10 Dec 2024

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

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

# Mesurer les connaissances lexicales en L2 : étendue vs profondeur

Olga Théophanous

OCTOGONE-Lordat  
19 janvier 2021

## Avant-propos

Les cinq outils présentés ici ont été élaborés spécifiquement pour l'acquisition du vocabulaire par les chercheurs les plus influents du domaine. Ce sont ces chercheurs qui ont promu l'acquisition du vocabulaire dans les années 1990 pour en faire un domaine de recherche d'une extraordinaire vitalité toujours actuelle. Ces cinq tests sont très connus et largement utilisés dans la recherche sur l'acquisition du vocabulaire en anglais L2.

## 1. Etendue (ou quantité) des connaissances lexicales

### 1.1. Test Yes/No

Le Test Yes/No, élaboré par Paul Meara et collaborateurs comprend 60 items parmi lesquels 20 sont des pseudo-mots, morphologiquement bien formés pour ressembler à des mots de la L2 qu'on teste (ex. pour le français : *étoulage, ornir, romptant*). La consigne demande aux participants de dire lesquels de ces items leur sont connus. S'ils cochent un certain nombre de pseudo-mots, cela veut dire qu'ils ne connaissent pas si bien que cela les vrais mots qu'ils disent connaître. Dans ce cas un calcul mathématique est appliqué pour déduire le pourcentage des mots réellement connus. Ce test permet d'évaluer rapidement (il prend à peine quelques minutes) des pans entiers de vocabulaire. De plus, il est facile à construire puisqu'il ne demande pas de standardisation sophistiquée (contrairement, par exemple, aux tests à choix multiple). On peut opter pour une forme classique papier-crayon ou bien électronique. Ce test se prête bien à tous les niveaux (débutant, intermédiaire, avancé).

Pour donner un exemple, voici un item du Test 1 Niveau 1, issu du Lextutor website <http://www.lex Tutor.ca> les pseudo-mots étant : *nonagrate* et *balfour*.

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> obey      | 6. <input type="checkbox"/> accident |
| 2. <input type="checkbox"/> thirsty   | 7. <input type="checkbox"/> common   |
| 3. <input type="checkbox"/> nonagrate | 8. <input type="checkbox"/> shine    |
| 4. <input type="checkbox"/> expect    | 9. <input type="checkbox"/> sadly    |
| 5. <input type="checkbox"/> large     | 10. <input type="checkbox"/> balfour |

## 1.2. Vocabulary Levels Test

C'est Paul Nation (1990) qui a élaboré cet outil pour mesurer les connaissances lexicales par niveau. Il s'agit d'un test à choix multiple complexe et standardisé qui évalue les mots en tenant compte de leurs fréquences préétablies dans des corpus de langue. Il comporte les niveaux suivants :

- a) les niveaux de 2000 et de 3000 mots (mots de haute fréquence)
- c) le niveau de 5000 mots (mots de moyenne fréquence)
- d) le niveau de 10 000 mots (mots de basse fréquence)
- b) le niveau académique (vocabulaire spécialisé)

Pour répondre correctement, il suffit d'avoir même une idée vague du sens des mots concernés. Cependant selon Nation, les chances de deviner sont faibles et les scores des élèves peuvent être considérés comme une bonne approximation de la proportion des mots du test qu'ils connaissent. A condition de connaître les fréquences des mots, ce test est donc considéré comme approprié pour placer les apprenants dans un niveau ainsi que pour diagnostiquer leurs erreurs lexicales.

Voici deux exemples :

### a) Vocabulary Levels Test (mots de haute fréquence)

- |               |  |
|---------------|--|
| 1. entraîneur |  |
| 2. cher       | - morceau mince et aplati coupé de quelque chose |
| 3. écho       | - personne aimée                                 |
| 4. intérieur  | - son qui revient                                |
| 5. opéra      |  |
| 6. tranche    |  |

### b) Vocabulary Levels Test (mots de moyenne fréquence)

- |                |  |
|----------------|--|
| 1. cirque      |  |
| 2. jungle      | - discours donné par le prêtre dans une église |
| 3. candidature | - siège sans dos ni accoudoirs                 |
| 4. sermon      | - instrument de musique                        |
| 5. tabouret    |  |
| 6. trompette   |  |

Des versions plus récentes du *Vocabulary Levels Test* existent : celle de Laufer et Nation (1999), Beglar et Hunt (1999), Schmitt, Schmitt et Clapham (2001) pour l'anglais langue étrangère. En FLE, en revanche, à ma connaissance, on ne dispose pas de tests standardisés pour évaluer l'étendue des connaissances lexicales d'un individu dans son ensemble.

Les tests de Meara et de Nation doivent affronter une critique importante du fait qu'ils n'évaluent que la reconnaissance passive des mots. Le test Yes/No ne demande qu'une

chose : dire si une suite grapho-phonémique est un mot ou non. Une sorte de *sine qua non* de la connaissance lexicale. Et dans le Test de niveau de Nation, on est à peine un pas en avant puisqu'on demande de lier le bon sens à la bonne forme. On peut cependant soutenir que ces tests font plus qu'ils n'en ont l'air. Imaginons qu'un locuteur a un large vocabulaire. Il est difficilement soutenable que cette personne ne sache pas utiliser ces mots correctement lorsqu'elle parle ou écrit. Autrement dit, les circonstances qui font que quelqu'un possède un large vocabulaire font également que d'autres informations concernant le lexique soient acquises. Si on arrive à estimer grâce à ces tests que tel ou tel apprenant a un large vocabulaire, on peut supposer que la qualité de ses connaissances ne fait pas trop défaut. Le fait que les tests de Meara et de Nation se confinent à la reconnaissance passive n'exclut pas nécessairement de connaissances plus actives.

### 1.3. Computer-adaptative test of vocabulary knowledge (CATSS)

Ce test, développé par Batia Laufer et Zahava Goldstein (2004), se base sur la relation qui existe entre a) produire la forme lexicale qui correspond à un sens donné vs fournir le sens à une forme donnée et b) être capable de produire vs être capable de reconnaître soit des formes soit des sens. L'outil teste ainsi successivement quatre degrés de la connaissance lexicale. Voici un exemple qu'on pourrait administrer à des anglophones apprenants du français L2.

1. Production ou rappel de la forme : c \_\_\_\_ *dog*
2. Production ou rappel du sens : *chien* d \_\_\_\_
3. Reconnaissance de la forme : *dog*  
a) chat b) chien c) souris d) oiseau
4. Reconnaissance du sens : *chien*  
a) cat b) dog c) mouse d) bird

Explications :

#### 1. Production ou rappel de la forme (ou rappel actif)

Les participants doivent fournir la forme lexicale en L2. La première lettre est donnée pour minimiser les risques que d'autres mots de la L2 avec le même sens ne soient donnés.

#### 2. Production ou rappel du sens (ou rappel passif)

On demande ici aux participants de fournir un équivalent dans leur L1 pour démontrer qu'ils comprennent le sens du mot de la L2.

#### 3. Reconnaissance de la forme (ou reconnaissance active)

Ici on demande aux participants de reconnaître, parmi trois distracteurs, la forme lexicale de la L2 qui correspond au sens donné en L1.

#### **4. Reconnaissance du sens (ou reconnaissance passive)**

Ici le mot de la L2 est donné et le participant doit reconnaître sa forme et choisir le mot de la L1 ayant le même sens.

Laufer et Goldstein ont pu établir que ces quatre catégories forment une véritable hiérarchie de difficulté, du moins en ce qui concerne les apprenants avancés qui leur ont permis de valider leur test. Cette hiérarchie de difficulté est exprimée ainsi :

rappel actif > rappel passif > reconnaissance active > reconnaissance passive

La production de la forme lexicale serait ainsi la tâche la plus difficile alors que la reconnaissance du sens la tâche la plus facile.

Le grand mérite de ce test est que Laufer et Goldstein y ont défini chacune des quatre catégories de la connaissance lexicale à l'aide d'une description précise et utilisable avec régularité pour tous les mots. Un inconvénient, la population à laquelle on administre ce test doit partager la même L1.

Nous venons de voir comment l'étendue (ou nombre ou quantité) comme une des dimensions fondamentales de la compétence lexicale a été prise en compte à des fins d'évaluation. Des tests standardisés ont été élaborés dans le but de rendre compte relativement rapidement et de façon fiable de cette dimension de la compétence lexicale qui, malgré les apparences, est très difficile à évaluer dans son ensemble. Ces tests (surtout celui de Meara) rendent compte des connaissances lexicales au niveau réceptif (reconnaissance des mots) et ce, surtout à l'écrit avec tout au plus une vérification du lien forme-sens qui unit les mots dans le test de Nation. Par contre, le test de Laufer et Goldstein fait un pas en avant puisqu'il prend aussi en considération la production des mots.

## **2. Profondeur (ou qualité) des connaissances lexicales**

### **2.1. Précision sémantique et Vocabulary Knowledge Scale**

Par opposition aux tests qui mesurent l'étendue des connaissances lexicales, les tests de profondeur exigent chez l'apprenant plus qu'une simple compréhension générale. On exprime par là l'idée que l'acquisition du vocabulaire passe par une connaissance sémantique vague vers une connaissance précise du sens d'un mot donné. On peut alors parler de précision sémantique. La précision sémantique peut être évaluée selon les façons suivantes. Nous pouvons par exemple utiliser des tests à choix multiple (la bonne réponse se trouve parmi des distracteurs), des exercices sens-forme (où on demande à lier un sens à une forme), et des tests lacunaires (où un mot polysémique ou ayant un sens pas très fréquent est manquant).

Dans les années 1990, Sima Paribakht et Marjorie Wesche (1993) ont développé la grille d'évaluation appelée *Vocabulary Knowledge Scale*. C'est la grille d'évaluation la plus connue et la plus largement utilisée pour mesurer la profondeur des connaissances lexicales (voir aussi Paribakht & Wesche, 1997 ; et Wesche & Paribakht, 1996 pour des

descriptions plus détaillées de cet outil).

Cette grille d'évaluation, se basant sur les différentes étapes de l'acquisition du vocabulaire, demande à l'apprenant de se prononcer (self-report) pour dire à quel stade se situe sa connaissance pour tel ou tel mot testé. Paribakht et Wesche déclinent la qualité des connaissances lexicales à cinq niveaux successifs, allant de la connaissance zéro jusqu'à l'emploi du mot testé dans une phrase :

- Niveau 1 : Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot avant
- Niveau 2 : J'ai déjà vu ce mot mais je ne sais pas ce qu'il veut dire
- Niveau 3 : J'ai déjà vu ce mot et je crois qu'il signifie ... (je donne un synonyme ou une traduction)
- Niveau 4 : Je connais ce mot. Il signifie ... (je donne un synonyme ou une traduction)
- Niveau 5 : Je peux utiliser ce mot dans une phrase (j'écris une phrase) (Si vous complétez ce niveau, complétez aussi le niveau 4)

Si composer une phrase contenant le mot testé dépasse le strict cadre de l'évaluation de la connaissance sémantique (niveau 5), les quatre premiers niveaux permettent d'obtenir une bonne idée de cette connaissance étant donné que les apprenants montrent de quelle façon exactement ils comprennent (ou pas) le sens de chaque mot testé. Le *Vocabulary Knowledge Scale* étant chronophage, ne peut être utilisé que pour évaluer un petit nombre de mots et pour cette raison il est surtout utilisé à des fins de recherche en acquisition du vocabulaire plutôt qu'à des fins de classement ou de certification dans les écoles de langue.

## 2.2 Connaissance associationnelle et Word Associates Test

Une autre façon de concevoir la profondeur des connaissances lexicales est en termes de construction d'un réseau lexical. Au fur et à mesure que le vocabulaire de l'apprenant augmente, des nouveaux mots viennent se placer dans le réseau des mots déjà acquis. Une restructuration semble alors nécessaire afin d'intégrer les nouveaux venus. On entend ainsi par profondeur la capacité des apprenants de distinguer en permanence entre mots sémantiquement et formellement semblables et plus généralement d'établir toutes sortes de liens entre les mots. C'est à cette connaissance associationnelle en constant devenir que renvoie la profondeur des connaissances chez Paul Meara (1996), appelée d'ailleurs « organisation » dans son modèle. De la même manière, Birgit Henriksen (1999), dans son modèle, définit la profondeur des connaissances en termes de connaissance associationnelle en la distinguant ainsi de la précision sémantique. Cette approche est très différente de la précédente, au sens où, alors que la précision sémantique se focalise sur l'acquisition des mots individuels, la connaissance

associationnelle, elle, met l'accent sur le développement des liens entre groupements de mots dans le lexique mental.

C'est par l'intermédiaire des tests d'associations lexicales que les psycholinguistes découvrent l'interconnectivité des mots dans le lexique mental. Lors de ces tests, on fait entendre des mots stimuli aux locuteurs et on leur demande de répondre, pour chacun de ces mots, le plus rapidement possible par les premiers mots qui leur viennent à l'esprit. Divers liens qui unissent les mots entre eux apparaissent alors comme les liens sémantiques (par antonymie, par hétéronymie, par champ sémantique, etc.), les liens collocationnelles, etc. On observe aussi que même si les réponses données sont différentes d'un locuteur à l'autre, il se dégage une homogénéité appelée aussi « stéréotypie associationnelle ».

Paul Meara sera le premier à utiliser le test d'associations lexicales dans la recherche en L2 dans les années 1980 afin d'évaluer la connaissance associationnelle (ou l'organisation selon Meara) dans le lexique mental de l'apprenant. Selon cet auteur, on donne deux termes choisis au hasard et on demande aux sujets testés d'établir les associations possibles entre ces mots. Il va sans dire que cette façon de faire peut s'avérer très compliquée. Notons cependant sans rentrer dans les détails que les natifs ou les apprenants avancés effectuent ces associations avec plus d'aisance. La louable volonté de Meara découle de l'idée que si l'on arrive à décrire et à mesurer de façon appropriée cette organisation, on aura probablement trouvé la façon d'évaluer les connaissances lexicales d'un individu dans leur ensemble. Etant donné qu'on ne peut pas tester tous les mots du lexique mental, trouver une seule dimension qui donne une indication de la connaissance générale est une voie très intéressante.

John Read (1993) eut alors l'idée suivante. Au lieu de laisser les sujets testés établir spontanément les associations, il a conçu un test dans lequel les sujets testés doivent reconnaître tel ou tel type d'association (paradigmatique, syntagmatique etc.) établie à l'avance par le concepteur du test. Les réponses choisies laissent apparaître ainsi la qualité d'organisation du lexique mental de l'apprenant (en termes de liens plus ou moins forts entre les mots). Le test d'associations lexicales (*Word Associates Test*) de Read est la première tentative de mesurer, de façon standardisée, les connaissances lexicales, non seulement en termes de sens comme on le fait d'habitude dans les tests à choix multiple, mais également en termes d'associations et de collocations. Dans ce test chaque mot cible est suivi de huit options, dont quatre ayant une relation avec le mot cible et quatre distracteurs. Dans l'exemple suivant, les mots dans le carré gauche ont une relation paradigmatique (*soudain – rapide, surprenant*) avec le mot cible *soudain* et les mots dans le carré droit ont une relation syntagmatique (*changement soudain, bruit soudain*). La consigne explique aux sujets testés que, parmi les huit mots, quatre ont une relation avec le mot cible et les invite à les signaler.

### **soudain**

beau rapide surprenant assoiffé	changement docteur bruit école
---------------------------------	--------------------------------

Le test de Read donne une bonne idée du degré des connaissances lexicales en général des sujets testés mais pas de la connaissance des mots testés pris individuellement. Autrement dit, si le sujet testé choisit les quatre mots associés on déduit que le mot cible est connu. S'il choisit les quatre mauvaises options, le mot cible n'est pas connu. Mais s'il choisit deux mots associés et deux mauvaises réponses qu'est-ce qu'on déduit ? Que le mot cible est connu ou tout simplement deviné ? Vu l'état actuel du test cela est difficile à déterminer. Et dans ce cas, quelle serait la part de la connaissance et celle du devinement ?

Soulignons enfin que la considération de la combinatoire dans le test de Read ouvre la voie vers l'évaluation de la compétence phraséologique du lexique mais de cela nous pourrions parler une autre fois.

## **Conclusion**

Le test parfait n'existant pas, il faut choisir celui qui correspond le mieux à sa question de recherche. Enfin et surtout, il est impossible de tester tous les aspects de la compétence lexicale avec un seul outil.

## **Bibliographie**

Beglar, D. et Hunt, A. (1999). Revising and validating the 2000 word level and university word level vocabulary tests. *Language Testing* 16, 131-162.

Henriksen, B. (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 303-317.

Laufer, B. et Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge : Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning* 54/3, 399-436.

Laufer, B. et Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive vocabulary. *Language Testing* 16/1, 33-51.

Meara, P. (1996). The Dimensions of lexical competence. In G. Brown et al. (eds) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP.

Meara, P. et Buxton, B. (1987). An Alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing* 4, 142-151.

Nation, P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York : Newbury House.

Paribakht, S. et Wesche, M. (1993). Reading comprehension and Second Language Development in a Comprehension-based ESL program. *TESL Canadian Journal* 11, 9-29.

Paribakht, S. et Wesche, M. (1997). Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. In J. Coady et T. Huckin (eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge : CUP, pp. 174-200.

Read, J (1993). The Development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing* 10, 355-371.

Schmitt, N., Schmitt, D. et Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing* 18/1, 55-88.

Théophanous, O. (2006). Aspects de la compétence lexicale en L2 : Approche analytique vs approche holistique. Un point de vue psycholinguistique. Actes du 5<sup>e</sup> Congrès international des professeurs de français « Enseigner le français à l'heure actuelle : Enjeux et perspectives » Université d'Athènes 2-5 décembre 2004, pp. 565-574.

Wesche, M. et Paribakht, S. (1996). Assessing L2 Vocabulary Knowledge : Depth vs breadth. *Canadian Modern Language Review* 53/1, 13-40.