

L'Impact de la vidéo sur l'apprentissage du vocabulaire en L2

Lise Duquette
Jean-Paul Dionne

Résumé: L'objectif de cette étude consiste à explorer l'apprentissage du vocabulaire à partir d'un dialogue présenté dans un contexte audio ou vidéo. L'hypothèse prédit que l'apprentissage du vocabulaire est favorisé par le contexte vidéo. L'échantillon est composé de 119 anglophones de niveau universitaire qui possèdent l'équivalent d'au moins 120 heures de FLS (français langue seconde). On a examiné les indices contextuels linguistiques et extralinguistiques de quarante mots du dialogue. Les résultats montrent que les stratégies d'apprentissage varient selon les contextes. Ainsi, le groupe audio a privilégié la stratégie du transfert pour les mots qui se ressemblent morphologiquement entre la L1 (langue maternelle) et la L2 (langue seconde): par exemple, des congénères ou des mots à racines communes. Pour le groupe vidéo, où la focalisation se trouve au niveau des indices extralinguistiques, les mots qui ont été appris et retenus sont ceux pour lesquels il y a une harmonisation entre l'interaction verbale et les indices visuels. Les résultats identifient certains paramètres à considérer dans la production de bandes magnétoscopiques et de vidéodisques comme outils favorisant l'Individualisation et l'enseignement Interactif en FLS (français langue seconde).

Abstract: The objective of the study is to compare the learning of vocabulary by students hearing dialogue in either audio or video format. It was hypothesised that vocabulary learning is enhanced by cues from the video context. The sample consisted of 119 university English-speaking subjects who had studied French as a second language (FSL) for the equivalent of 120 hours. Contextual cues (linguistic and extralinguistic) were examined for 40 words in the dialogue. Results show that learning strategies vary according to context. Where the words were morphologically close in the two languages (i.e., cognates, common roots) results show that the audio group favoured a transfer strategy from their first language to their second language, while the video group focused on extralinguistic cues, using both verbal interaction and visual cues for vocabulary learning. Results yielded several parameters relevant for the production of video recordings and interactive learning tools in FSL.

INTRODUCTION

Alors que plusieurs études, en langue maternelle (L1) principalement, mais en langue seconde (L2) également, ont traité du problème de l'apprentissage du vocabulaire en contexte à l'écrit, très peu d'études se sont intéressées à cette question à l'oral.

Les études sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1 à l'oral examinent soit le facteur âge (Carey et Bartlett, 1978; Crais, 1987; Dickinson, 1984) ou les sortes de mots appris par rapport à la compréhension et à la production (Benedict, 1977; Doolaghan, 1985). Un nombre limité d'études examinent l'apprentissage linguistique par le biais de la télévision et celles-ci se limitent aux enfants (Rice, 1984; LemishetRice, 1986; Rice et Woodsmall, 1988).

En L2, un nombre restreint de chercheurs ont examiné le problème de l'apprentissage du vocabulaire à l'oral. Xialong Li (1988) étudie les indices adéquats dans des phrases favorisant l'inférence et le rappel du vocabulaire chez des étudiants chinois de niveau avancé en anglais, mais cette étude se limite au contexte de la phrase puisqu'elle n'examine que des phrases séparées. L'étude de Huot (1988) évalue, auprès d'adultes anglophones de niveau débutant en français L2, la compréhension orale d'éléments lexicaux et grammaticaux à partir de quatre différentes techniques d'enseignement; la contextualisation prend dans cette étude, une signification différente de ce que l'on retrouve dans la majorité des études en langues puisqu'elle est fournie en L1.

Peu d'études ont été effectuées, auprès d'un public adulte, sur l'apprentissage du vocabulaire par le biais de la vidéo ou de la télévision — ce qui fournit à la fois un contexte linguistique et extralinguistique — en L1 et en L2.

Pourtant, les enseignants et les enseignantes utilisent abondamment la vidéo mais il existe peu de données sur ses effets au niveau de l'apprentissage de la langue. En d'autres mots, les élèves sont-ils en mesure d'apprendre de nouveaux mots en écoutant la télé par exemple? Si oui, dans quelles conditions?

La présente recherche a pour objectif de vérifier si l'écoute d'un dialogue scénarisé avec ou sans support visuel peut favoriser l'inférence du sens de mots inconnus au départ par les sujets. De plus, cette recherche vise à vérifier la rétention des mots nouveaux appris avec ou sans support visuel.

D'abord, il est opportun de définir le sens que l'on attribue au contexte en L1 et en L2. Ensuite, suivrons les hypothèses, le plan d'expérimentation, les résultats et quelques applications pour la production de matériel didactique en français L2, principalement dans le cadre d'un enseignement individualisé ou interactif.

Le contexte

Les variations de sens du mot contexte sont à la fois inter et intradisciplinaires; elles dépendent à la fois de la discipline (par exemple, la psychologie, la linguistique) et de l'orientation dans la discipline (par exemple, le contexte de la phrase, du discours en linguistique et celui des connaissances antérieures en psychologie).

Depuis plus d'une décennie, la plupart des recherches sur les fondements de l'approche du contexte en compréhension et en apprentissage du vocabulaire en L1 et en L2 reposent sur deux théories cognitives complémentaires et en interaction : la théorie des schèmes (Bartlett, 1932; Rumelhart, 1975, 1981) et

celle du traitement de l'information (Gagné, 1974; Schneider et Shiffrin, 1977; Shiffrin et Schneider, 1977; Anderson, 1985). En L2, la théorie des schèmes a été étudiée, entre autres, par Carrell (1984) et Johnson (1981); la théorie du traitement de l'information a été principalement examinée par McLaughlin, Hossman et McLeod (1983).

La théorie des schèmes et celle du traitement de l'information ont permis, d'une part, d'accorder une grande importance aux connaissances antérieures et à la façon dont elles sont emmagasinées et rappelées et, d'autre part, de mettre en relief le rôle que l'activation de la catégorisation des relations inhérentes à la connaissance joue dans l'apprentissage. Par exemple, l'apprentissage d'un mot est facilité par l'établissement de passerelles entre l'inconnu et le connu; pour que de nouveaux concepts soient appris, les mots doivent nécessairement être reliés à des concepts déjà connus.

Dans la présente étude, le contexte comprend un volet linguistique et un volet extralinguistique. Le contexte linguistique est lié à la langue, au discours et aux connaissances antérieures et comprend des indices internes (racines, affixes) et externes (des définitions, des synonymes). Le contexte extralinguistique, pour sa part, est lié à la situation et aux connaissances antérieures et comprend les indices non linguistiques (par exemple, image, musique) et paralinguistiques (par exemple, geste, ton de la voix).

Le vocabulaire et le contexte

En langue maternelle, le rôle joué par la connaissance du vocabulaire dans le développement de l'habileté à lire est bien établi (Sternberg, Powell et Kaye, 1982, Sternberg et Powell, 1983, Sternberg, 1987; Nagy, Herman et Anderson, 1985; Nagy, Anderson, Herman, 1987).

Les chercheurs en L1 ont abordé le problème de l'apprentissage du vocabulaire en contexte sous divers angles. Certains ont tenté de déterminer les indices contextuels (Ames 1966; Sternberg et Powell, 1983) d'autres, les facteurs pouvant influencer l'apprentissage (Werner et Kaplan, 1950; Frey et Baron, 1982; Carnine, Kameenui et Coyle, 1984; Daneman et Green, 1986; Kaye et Sternberg, 1987) et d'autres encore ont essayé de vérifier si l'apprentissage du vocabulaire s'effectue explicitement ou implicitement, c'est-à-dire principalement selon la méthode directe ou en contexte (Gipe, 1980; Stahl, 1983; Nagy, Herman et Anderson, 1985; Nagy, Anderson et Herman, 1987).

Ces diverses études montrent qu'en plus des indices contextuels externes et internes et de certaines variables, telles la proximité du contexte (Carnine, Kameenui et Coyle, 1984), le nombre de présentations (Jenkins, Stem et Wysocki, 1984) et la redondance (Schatz et Baldwin, 1986; Carnine, Kameenui et Coyle, 1984), certains facteurs individuels, tels l'âge et l'intelligence (Frey et Baron, 1982; Daneman et Green, 1986) sont à prendre en compte dans l'apprentissage du vocabulaire en contexte en L1.

En ce qui concerne l'inférence du vocabulaire, les études sur le contexte en L2 se fondent sur celles en L1 et tiennent compte des facteurs individuels. Le niveau de connaissance de la L1 est un facteur important — souvent lié à la scolarité — et déterminant dans l'habileté à inférer à partir de la morphologie du mot. De prime abord, l'adulte possède déjà des acquis langagiers lors de l'apprentissage d'une deuxième langue; cette variable prend alors une autre dimension et est souvent liée à l'expérience socioculturelle (Johnson, 1981). Cependant, forcé nous est de constater que les lecteurs et les lectrices ont souvent du mal à inférer le vocabulaire à partir d'un contexte en L1, même si ce sont des personnes scolarisées (Ames, 1966). Le problème est plus aigu en L2, particulièrement chez les élèves qui n'ont pas encore atteint un certain niveau en langue cible. Les contextes n'étant pas tous riches et ne facilitant pas toujours l'inférence, la majorité des élèves ont besoin d'un entraînement spécifique.

Les recherches en L1 n'ont jusqu'ici pu montrer laquelle des approches — l'apprentissage explicite par l'enseignement direct ou l'apprentissage implicite par le contexte — est préférable pour l'accroissement du vocabulaire. L'enseignement explicite est lent et nécessite plusieurs présentations des mots et, malgré un certain succès, il doit s'accompagner d'un apprentissage implicite (par exemple, par le biais de la lecture, de la conversation, de la télévision). En L2, on retrouve également les tenants de la démarche globaliste ou implicite et les tenants de la démarche analytique ou explicite. Comme les résultats des études ne permettent pas actuellement d'en arriver à un consensus, il semble se dégager une certaine tendance pour une méthode mixte comme moyen d'accroître le vocabulaire.

La présente étude s'inscrit dans le paradigme de la théorie de Sternberg et Powell (1983) et Sternberg (1987) qui situe l'apprentissage du vocabulaire dans une théorie de la compréhension verbale et qui utilise les indices contextuels comme moyen de prédire l'inférence lexicale.

L'objectif et l'hypothèse

La recherche a pour objectif de comparer deux conditions d'écoute d'un dialogue scénarisé pour l'apprentissage et la rétention de mots de vocabulaire.

Nous énonçons l'hypothèse que la présentation visuelle d'une situation langagière familière — soit apprendre à conduire une voiture — a pour effet d'améliorer davantage l'apprentissage du vocabulaire en L2. En d'autres termes, le groupe expérimental vidéo — qui bénéficie de plus d'indices contextuels extralinguistiques — inférera plus de mots nouveaux que le groupe expérimental audio.

La méthodologie

Les conditions expérimentales

Un premier groupe a reçu un traitement vidéo, c'est-à-dire que les sujets (n=29) - anglophones universitaires de niveau élémentaire en français - ont écouté un dialogue avec support visuel. Il s'agissait d'un vidéoclip mettant en scène deux personnages au cours d'une leçon de conduite automobile. La bande vidéo de 8 minutes intitulée «Permis de conduire» provient de la série *Pour tout dire* et a été réalisée par l'Office national du film (ONF). Cette série a été conçue à l'intention des élèves des écoles secondaires comme matériel complémentaire pour l'apprentissage du français L2. Ce document, conçu par des professionnels et des professionnelles du cinéma possède toutes les caractéristiques de l'authenticité.

Dans le cadre d'une deuxième condition expérimentale - traitement audio, les sujets (n=32) ont écouté le même dialogue sans le support visuel. Il faut signaler que l'activation des connaissances antérieures des sujets s'est effectuée différemment selon le traitement; à l'aide du titre et des images dans le cas du traitement vidéo et à l'aide d'une mise en situation orale précédant le dialogue scénarisé dans le cas du traitement audio.

L'épreuve de vocabulaire

L'évaluation du vocabulaire que comprend le dialogue scénarisé a nécessité l'élaboration d'une épreuve.

Une liste de tous les mots qui figurent dans le script a été établie. Ces mots ont d'abord été catégorisés en verbe, nom, adjectif et adverbe et ensuite classés en mots supposés connus par les sujets, appelés mots familiers - faisant partie de la liste du *Français fondamental*¹ - et ceux qui ne font pas partie du répertoire des sujets, appelés les mots non familiers.

Pour respecter les proportions d'occurrences dans le texte, 20 mots familiers (12 noms et 8 verbes) et 20 mots non familiers (12 noms et 8 verbes) ont été choisis pour un total de 40 items dans l'épreuve.

Chacun de ces mots a été inséré dans une phrase dont la structure syntaxique est identique à celle du texte. Les sujets devaient traduire, par écrit, le mot cible en anglais, après deux écoutes de chacune des 40 phrases en français².

L'épreuve de vocabulaire a été utilisée à trois moments: avant le traitement — comme prétest — pour évaluer les connaissances antérieures des sujets, immédiatement après le traitement - comme post-test 1 - pour évaluer le gain d'apprentissage et dix jours plus tard - comme post-test 2 - pour évaluer la rétention.

Les indices contextuels

La typologie des indices de Sternberg pour le contexte linguistique (Sternberg, Powell et Kaye, 1982; Sternberg et Powell, 1983; Sternberg 1987) a servi à identifier, pour chaque mot de l'épreuve de vocabulaire, des indices permettant d'inférer le sens de chacun des mots cibles du script.

Nous avons choisi cette typologie à cause de son exhaustivité en terme d'indices contextuels. Comme cette typologie a été expérimentée pour la lecture en L1, le contexte linguistique—lié à la langue et au discours—est entièrement couvert alors que le contexte extralinguistique - lié à la situation—est très limité.

Aussi, pour adapter la typologie de Sternberg à l'oral en L2 où il y a utilisation d'une bande vidéo — où les indices extralinguistiques sont particulièrement importants — on a ajouté deux catégories de médias de Fanselow (1987): non linguistique et paralinguistique³. Également, on a ajouté comme indices internes le «congénère»⁴ et r«emprunt» qui sont particuliers à la L2. Le Tableau 1 présente la typologie d'indices contextuels utilisée dans la présente recherche.

TABLEAU 1*La typologie des indices contextuels*

CONTEXTE LINGUISTIQUE	
<i>Contexte externe</i> Indices contextuels:	<i>Contexte interne</i> Indices internes:
1. indices temporels*	1. préfixes*
2. indices spatiaux*	2. racines*
3. indices de valeur/avantage*	3. suffixes*
4. indices de description de l'état*	4. interactions
5. indices de description fonctionnelle*	5. congénères
6. indices de cause/possibilité*	6. emprunts
7. indices de membre d'une classe*	
8. indices d'équivalence*	
<i>Variables médiatrices</i>	<i>Variables médiatrices</i>
1. nombre d'occurrences pour le mot inconnu*	1. nombre d'occurrences du mot inconnu*
2. variabilité des contextes*	2. importance du mot inconnu*
3. importance du mot inconnu*	3. densité du mot inconnu*
4. aide perçue émanant du contexte*	4. densité des mots inconnus*
5. densité du mot inconnu*	5. densité du mot inconnu décomposable*
6. mot inconnu et le contexte l'entourant sont concrets*	6. utilité de la connaissance antérieure*
7. utilité des connaissances antérieures*	
CONTEXTE EXTRALINGUISTIQUE	
<i>Non linguistique</i>	<i>Paralinguistique</i>
1. images	1. gestes
2. signes	2. expressions du visage
3. objets	3. tons de la voix
4. musique	
5. bruits	

*Traduction libre d'après la typologie de Sternberg et al. (1982, 1983) et Sternberg (1987).

Pour l'analyse des indices contextuels du vocabulaire, on considère d'une part, le contexte linguistique externe et interne qui convient pour différents types d'information au sujet d'un mot inconnu. D'autre part, les variables médiatrices déterminent les contraintes imposées par la relation entre un mot précédemment inconnu et le contexte où il se présente.

Le Tableau 2 présente l'analyse des indices contextuels — linguistiques et extralinguistiques et des variables médiatrices pour les 40 mots cibles de l'épreuve de vocabulaire; ceci a permis d'examiner les caractéristiques des mots pour lesquels il y a eu apprentissage. Cette analyse a été effectuée par deux professeurs de langue expérimentés et ne présente que les indices et les variables qui sont apparus les plus pertinents.

Ce tableau montre que toutes les catégories de Sternberg sont représentées. La catégorie de la description fonctionnelle — correspondant aux intentions ou actions possibles d'une personne — domine puisqu'on la retrouve dans 14 mots. Au niveau des variables médiatrices, 7 mots sont répétés dans le dialogue mais un seul se présente avec des significations différentes. Au niveau des indices internes, 10 mots sont des congénères. Au niveau extralinguistique, les deux juges ont conclu que dans la majorité des cas, les indices non linguistiques ne facilitent pas autant l'inférence lexicale que les indices paralinguistiques.

Les échantillons

Les sujets sont des élèves inscrits à un programme d'étude de premier cycle à l'université d'Ottawa où ils reçoivent un enseignement en anglais. Les sujets sont anglophones de naissance et unilingues dans plus des deux tiers des cas. Les cours de français sont obligatoires lorsque le niveau de connaissance de l'élève ne correspond pas aux exigences fixées par cette université.

Sur le plan de la connaissance du français, les sujets ont tous reçu 120 heures d'enseignement en FLS ou l'équivalent.

Quatre groupes de sujets (n total=119) ont participé à l'expérimentation :

- EV: groupe expérimental avec traitement vidéo (n=29) — correspond au groupe bénéficiant de la bande magnéto-scopique et de l'épreuve répétée (prétest+traitement vidéo+post-test1+post-test2);
- EA: groupe expérimental avec traitement audio (n=32) — correspond au groupe bénéficiant de l'audio et de l'épreuve répétée (prétest+traitement audio+post-test 1+post-test2);
- TA: groupe témoin avec traitement audio (n=28) — correspond au groupe bénéficiant de l'audio sans prétest (traitement audio+post-test1+post-test2);
- T: groupe témoin sans traitement (n=30) — correspond au groupe sans traitement et sans post-test 2 (prétest+post-test1).

Tableau 2*L'apprentissage du vocabulaire*

No	Mot	Indice externe	Variable médiatrice					Indice interne		Non linguistique		Para-linguistique	
			Oc	V	I	A	C	Congénère	Emprunt	Oral	Visuel	Oral	Visuel
1	ralentir	équivalence	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	E	E
2	s'énervier	valeur/avantage	1	0	F	E	non	non	non	F	F	M	E
3	surveiller	espace	1	0	E	M	oui	partiel	non	F	F	M	E
4	accélérateur	description fonctionnelle	2	0	F	F	oui	oui	non	M	F	M	M
5	couleur	description de l'état	1	0	M	M	oui	oui	non	F	F	E	M
6	début	temps/fréquence	1	0	M	E	oui	non	oui	E	E	E	E
7	savoir	description fonctionnelle	3	0	F	F	non	non	non	F	F	M	M
8	travailler	temps/fréquence	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	F	F
9	dépasser	description fonctionnelle	1	0	E	E	oui	partiel	non	F	F	E	E
10	sortir	description fonctionnelle	1	0	M	E	oui	non	non	F	F	F	M
11	coûter	valeur/avantage	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	F
12	écouteurs	description de l'état	1	0	FF	M	oui	non	non	F	F	F	F
13	plaque de glace	description fonctionnelle	1	0	E	E	oui	partiel	non	F	F	M	M
14	pédale	description fonctionnelle	1	0	E	E	oui	non	oui	F	F	M	F
15	d'accord	description de l'état	1	0	E	E	oui	oui	non	F	F	M	F
16	appuyer	espace	1	0	E	E	oui	non	non	M	E	E	E
17	jour	classe	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	E
18	acheter	description fonctionnelle	2	0	E	E/M	oui	non	non	F	F	M/F	F
19	penser	cause/possibilité	1	0	M	E	oui	non	non	E	F	E	E
20	angle mort	cause/possibilité	3	0	E/F	E/F	non	non	non	F	F	E	E
21	journée	description fonctionnelle	1	0	M	F	oui	non	non	F	F	F	F
22	question	description fonctionnelle	1	0	E	F	oui	non	oui	F	F	M	F
23	soleil	description fonctionnelle	1	0	E	E	non	non	non	F	F	F	M
24	discuter	équivalence	1	0	E	E	oui	oui	non	F	F	E	E

25	plaisir	valeur/avantage	1	0	E	E	oui	partiel	non	F	F	F	F
26	vieux	valeur/avantage	1	0	E	E	non	non	non	F	F	M	F
27	se forcer	description fonctionnelle	1	0	E	M	oui	oui	non	F	F	E	F
28	moto	description fonctionnelle	2	0	E	F/E	oui	non	non	F	F	M	M
29	repandre	temps/fréquence	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	E
30	retard	cause/possibilité	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	M
31	matin	description de l'état	1	0	F	F	oui	non	non	F	F	M	F
32	se concentrer	cause/possibilité	1	0	M	E	oui	oui	non	F	F	E	F
33	dire	description de l'état	3	2	M	E/F	non	non	non	F	F	F	F
34	vieillir	description fonctionnelle	1	0	M	E	oui	non	non	F	F	F	F
35	kilomètre	description de l'état	1	0	F	E	oui	non	oui	F	F	M	M
36	braquer	cause/possibilité	2	0	F	F/E	oui	non	non	F	E	M	E
37	essayer	description fonctionnelle	1	0	M	M	non	non	non	F	F	F	F
38	partir	cause/possibilité	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	F
39	ami	classe	1	0	E	E	oui	non	non	F	F	M	E
40	goût	description de l'état	1	0	E	M	non	non	non	F	F	F	M

Légende : F=faible M=moyen E=élevé Oc=occurrence V=variabilité I=importance A=aide C=concret

Les résultats

L'analyse statistique des résultats au test de classement — qui évalue les habiletés réceptives— n'a montré aucune différence significative entre les quatre groupes de l'expérimentation: EV, EA, TA et T.

L'épreuve de vocabulaire

Nous avons, dans un premier temps, comparé les résultats entre les deux groupes expérimentaux (EV et EA) aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire (prétest, post-test 1 et post-test 2). Cette comparaison a été effectuée par rapport aux mots familiers et aux mots non familiers.

Les résultats de l'analyse de la variance des mots familiers et non familiers avec mesure répétée⁵ sur la variable vocabulaire n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes expérimentaux — EV et EA— pour les deux parties de l'épreuve : mots familiers et mots non familiers. On observe cependant une différence significative intragroupes (prétest, post-test 1, post-test 2).

Les comparaisons multiples de Tukey ont permis de localiser les différences significatives sur la variable répétée, c'est-à-dire le vocabulaire.

En ce qui a trait aux mots familiers, pour les groupes expérimentaux, ces différences se situent entre le prétest et le post-test 2 au seuil de signification de 0,05. En ce qui a trait aux mots non familiers, les différences aux divers moments sont toutes significatives sur les mots non familiers, pour le groupe expérimental vidéo; elles se situent entre le prétest et le post-test 2, pour le groupe expérimental audio. Le Tableau 3 présente les résultats statistiques des groupes expérimentaux pour les mots familiers et non familiers.

Toutes les comparaisons faites avec les deux groupes témoins n'ont révélé aucune différence significative attribuable à l'administration répétée de l'épreuve de vocabulaire.

En somme, les sujets ont appris des mots nouveaux par l'écoute du dialogue scénarisé. Les différentes analyses statistiques nous permettent d'énoncer que, dans cette étude, l'écoute du dialogue scénarisé a eu un effet sur le gain d'apprentissage et le niveau de rétention observé.

Les comparaisons multiples ont permis de localiser les différences significatives, en termes de gain d'apprentissage et de niveau de rétention.

Les gains (k =le nombre de mots appris) en apprentissage rapide (post-test 1 - prétest) entre les deux groupes expérimentaux (EV et EA) sont équivalents. Par contre, le gain total (post-test 2 - prétest) est un peu moins élevé pour le groupe expérimental avec le traitement audio ($k=4$) que le groupe expérimental avec traitement vidéo ($k=9$). Le degré de rétention (post-test 2 - post-test 1) se manifeste dans le groupe expérimental vidéo ($k=4$) et dans le groupe témoin avec traitement audio ($k=3$) mais pas dans le groupe expérimental audio.

Pour mieux caractériser les mots sur lesquels il y avait eu gain en fonction du traitement, nous avons fait des analyses complémentaires où l'on a associé chacun des mots à des indices contextuels.

Tableau 3

Le gain aux trois moments de l'épreuve de vocabulaire pour les mots non familiers des groupes EV et EA

VOCABULAIRE	DESCRIPTION	GROUPE	DIFFÉRENCE
<i>mots non familiers</i>	(post-test1-prétest)	EV	8,63*
	(post-test2-prétest)	EV	16,38
	(post-test2-post-test1)	EV	7,75*
	(post-test1-prétest)	EA	7,50*
	(post-test2-prétest)	EA	9,52*
	(post-test2-post-test1)	EA	2,02
<i>mots familiers</i>	(post-test1-prétest)	EV+EA	2,07
	(post-test2-prétest)	EV+EA	3,34*
	(post-test2-post-test1)	EV+EA	1,27*

^différence significative au seuil de 0,05

Les indices contextuels

Nous avons effectué une analyse exploratoire sur les mots pour connaître ceux où il y a eu apprentissage et rétention et dans quels contextes. Cette analyse nous permet de dégager quelques pistes en termes d'indices contextuels.

Selon les résultats, dans l'ensemble, les indices extralinguistiques de type non linguistiques oraux (musique, bruit) et visuels (image, signe, objet) n'ont pu être réellement pris en compte, étant donné l'aide minimale qu'ils apportent à l'inférence lexicale. Ainsi, à l'oral, le bruit de fond de la voiture et des essuie-glace en marche ainsi que la musique ont plutôt distrait les sujets. Quant aux objets réels, on ne les retrouve que dans 3 mots (sur une possibilité de 40) et ils n'ont pas facilité l'inférence lexicale. Par contre, les indices extralinguistiques de type paralinguistique oral (ton de la voix) et visuel (gestes, mouvements) semblent avoir aidé le groupe expérimental avec traitement vidéo à inférer 7 mots; dans le groupe expérimental avec traitement audio, les indices paralinguistiques oraux (le ton de la voix) ont facilité l'inférence de 4 mots.

L'interprétation des résultats

Comme les effets sont un peu plus grands pour le groupe expérimental avec le traitement vidéo et pour les mots non familiers liés directement à la situation du dialogue scénarisé, nous pouvons supposer qu'un contexte plus riche en termes d'indices linguistiques et extralinguistiques facilite l'inférence et par conséquent stimule l'apprentissage et la rétention particulièrement pour des mots non familiers au départ.

Dans le groupe expérimental avec traitement audio, le gain d'apprentissage se retrouve par rapport à des mots familiers et non familiers assez généraux c'est-à-dire moins liés à la situation du dialogue scénarisé. Or, l'indice contextuel le plus propice à l'inférence, dans ce groupe, est la parenté du mot cible à l'anglais; congénères et racines communes entre la L1 et la L2 (voir le contexte interne dans le Tableau 1).

Alors que les résultats des études de Sternberg et Powell (1983) et de Sternberg (1987) montrent que huit indices contextuels externes permettent de prédire l'inférence des mots nouveaux (voir le Tableau 1), notre étude n'en a mis en évidence qu'un seul, l'équivalence qui décrit le sens du mot, son synonyme ou son antonyme.

Selon les écrits dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire, le concept de la redondance est important pour l'inférence et s'associe à l'équivalence (Schatz et Baldwin, 1986). Nos résultats rejoignent aussi ceux de Carnine, Kameenui et Coyle (1984) pour qui la catégorie d'indices la plus pertinente est celle du synonyme et du contraste - associée à l'équivalence dans la typologie de Sternberg - et la variable la plus significative est la proximité de l'indice contextuel par rapport au mot cible. Dans notre étude, la majorité des mots pour lesquels il y a eu gain ont des indices linguistiques à proximité du mot cible ($k=7$). Il apparaît donc que l'une des conditions d'inférence dans le contexte linguistique réside dans la proximité entre les indices et les mots cibles.

Alors que Sternberg et Powell (1983) considèrent que 7 variables médiatrices permettent de prédire l'inférence (voir le Tableau 1), nos résultats montrent que le nombre de présentations du mot cible (occurrence) est la variable la plus importante.

Dans la présente étude, on peut expliquer qu'un mot comme «angle mort» a pu être inféré par le fait qu'il ait été présenté trois fois; il ne faut pourtant pas sous-estimer l'importance des indices extralinguistiques qui étaient, dans ce cas, élevés. Ces résultats rejoignent les études en L1 (Jenkins, Stein et Wysocki, 1984) et en L2 (Saragi, Nation et Meister, 1978; Gabbay et Mirensky, 1984) sur l'importance d'un certain nombre de présentations pour assurer l'apprentissage.

De même, l'inférence à partir des indices internes est un processus lent qui appelle souvent un apprentissage systématique (Frey et Baron, 1982; McKeown, 1985; Kaye et Sternberg, 1987).

Alors que Sternberg (1987) considère que les indices contextuels externes sont plus importants que les indices internes, les résultats de notre étude montrent que selon la condition audio, les indices internes sont très importants

— principalement l'indice congénère — et que, selon la condition vidéo, cette catégorie d'indices s'associe à des indices extralinguistiques.

Ces résultats confirment le point de vue de Hammer et Giauque (1982) selon lequel, c'est la fréquence de contact avec les congénères qui contribue à augmenter le transfert entre les mots paires de la L1 et L2. De plus, ces derniers soulignent l'importance de la connaissance de la L1 pour l'utilisation des congénères en L2.

Dans la présente étude, les sujets sont au premier cycle universitaire et, malgré l'absence d'un entraînement spécifique à la reconnaissance des congénères, certains mots cibles ont pu être inférés.

Cependant, ces résultats ne peuvent s'interpréter qu'en considérant certaines limites.

Les limites de la recherche

De type quasi-expérimental, cette étude se borne à examiner l'apprentissage et la rétention du vocabulaire en contexte dans les conditions contrôlées—audio et vidéo, pour des classes intactes ayant 120 heures de FLS ou l'équivalent à l'université. Toutefois, il semble que les résultats peuvent s'appliquer au public anglophone universitaire ayant 120 heures de FLS ou l'équivalent dans le milieu canadien.

De plus, nous pensons que, malgré le fait que le document vidéo utilisé dans le cadre de cette étude ait été conçu pour l'enseignement de la L2, il a toutes les caractéristiques de l'authenticité en termes de situations et de langue. Toutefois, pour des élèves de niveau élémentaire en français, la situation et les interactions verbales étaient souvent assez ambiguës — dans ces cas, il n'y avait pas de lien direct entre le verbal et le visuel — et la compréhension assez difficile, particulièrement sur le plan du vocabulaire.

Enfin, comme le court dialogue scénarisé de l'étude n'a été écouté que deux fois, nous pouvons considérer que l'apport langagier du traitement a été restreint.

En somme, le niveau des élèves en L2, l'absence d'entraînement spécifique à l'utilisation du contexte pour inférer, la durée réduite de l'apport langagier et la complexité du dialogue scénarisé expliquent en partie les faibles gains obtenus en apprentissage et en rétention dans le cadre de la présente étude. Pourtant, les résultats rejoignent la majorité des études en L1 et en L2 sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte.

Conclusion

Bien qu'il n'y ait pas de différences significatives intergroupes, les différences significatives intragroupes permettent tout de même de conclure que les stratégies d'apprentissage des sujets semblent différer et dépendre des indices contextuels disponibles. Ainsi, quand le visuel est présent, il semble que l'attention est portée à la fois sur les indices purement linguistiques et sur la

coïncidence linguistique avec le visuel, ce qui permet l'inférence pour des mots non familiers au départ. Quand seul l'auditif est disponible, certains indices linguistiques internes (par exemple, les congénères et les racines communes) facilitent l'inférence de mots plus généraux et moins liés au document.

Ainsi est infirmée notre hypothèse de recherche à savoir que l'apprentissage du vocabulaire et la rétention sont facilités en condition vidéo, laquelle offre à la fois des indices contextuels linguistiques et extralinguistiques. Toutefois, le groupe expérimental avec traitement vidéo a enregistré un gain d'apprentissage total (post-test2-prétest) un peu plus élevé par rapport au groupe expérimental audio. En outre, les mots sont appris et retenus si les indices extralinguistiques sont saillants et si les indices linguistiques internes sont associés. Par ailleurs, la richesse du contexte linguistique en mots apparentés — les congénères — et le nombre de présentations des mots cibles peuvent favoriser l'inférence lexicale.

Les résultats appuient le point de vue de Sternberg et Powell (1983) et de Sternberg (1987) dont les études sur les indices contextuels prévoient l'apprentissage lexical et indiquent que certains concepts verbaux sont plus faciles à apprendre que d'autres et que les mêmes éléments contextuels ou d'autres similaires facilitent ou nuisent à l'apprentissage, au rappel et au transfert dans de nouvelles situations.

Les résultats suggèrent donc un entraînement spécifique à l'utilisation des indices contextuels pour en arriver à effectuer de bonnes inférences lexicales. De plus, comme l'apprentissage et la rétention en condition vidéo ne concernent que des mots liés à la situation du document — ce qui facilite l'activation des connaissances antérieures — nous suggérons la création, pour les étudiants et les étudiantes de niveau élémentaire en L2, de bandes magnétoscopiques tenant compte de certaines conditions. Premièrement, les référents visuels devraient être riches et saillants, deuxièmement, les situations devraient être claires et troisièmement, il devrait y avoir redondance (par exemple, plusieurs présentations de mots nouveaux, de synonymes, de définitions, d'antonymes) et un certain nombre de mots apparentés entre les deux langues (par exemple, congénères, racines communes, emprunts).

En somme, les résultats de l'étude suggèrent que l'élaboration de textes oraux ou de bandes magnétoscopiques pour une clientèle dont la connaissance de la langue cible est élémentaire se fasse en tenant compte de certains paramètres favorisant l'inférence lexicale:

au niveau linguistique

- la fréquence - présenter des mots importants plusieurs fois;
- la variabilité - présenter les mêmes mots nouveaux dans des contextes facilitant l'inférence;
- la proximité — fournir des contextes significatifs à proximité des mots cibles;
- la redondance — présenter des mots nouveaux avec leurs définitions, leurs synonymes ou leurs antonymes;

la parenté — utiliser des congénères, des mots à racine commune à la L1 et à la L2 et des emprunts.

au niveau extralinguistique

la musique et le bruit modérés;
le ton de voix juste;
le visuel - images, gestes, mouvements — lié au verbal.

Ces paramètres peuvent être d'une grande utilité particulièrement dans le cadre d'un enseignement individualisé et interactif avec un matériel multimédia.

A l'instar des émissions de télévision pour enfants qui s'inspirent du mode d'interaction entre la mère et l'enfant (Rice, 1984), les documents conçus pour l'enseignement de la L2 au niveau élémentaire - tels les bandes magnétoscopiques, les didacticiels et les vidéodisques - pourraient tenir compte des modes d'interaction entre les élèves et les locuteurs natifs ou les locutrices natives. Sans revenir à l'époque des textes construits que l'on retrouve dans plusieurs méthodes de L2, les documents multimédias conçus à des fins d'apprentissage pour un public de niveau élémentaire en L2 peuvent respecter l'authenticité linguistique et situationnelle sans être truffés de difficultés en termes de débit, d'accent, de vocabulaire et d'interactions verbales entre les personnages.

NOTES

- 1) *Le Français fondamental 1er degré*. Ministère de l'éducation nationale. Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger (1970). Paris, Publ. de l'Institut pédagogique national.
- 2) La traduction est une technique très utilisée en L2 pour évaluer l'apprentissage (Gabbay et al., 1984; Bensoussan *et al.*, 1984).
- 3) Pour Fanselow, le non linguistique fait appel à l'oeil (par exemple, les images, les signes et les objets) ou à l'oreille (par exemple, la musique et le bruit), alors que le paralinguistique inclut ce qui n'est ni son ni mot (par exemple, les gestes, les expressions du visage et le ton de la voix).
- 4) Le congénère peut se définir comme un mot ayant le même sens d'une langue à l'autre dans son utilisation courante. Au niveau de la forme, c'est un mot où seulement une lettre ou un phonème qui varie d'une langue à l'autre - par exemple, oncle - uncle, avantage - advantage (voir Browne, 1982; Hammer *et al.*, 1982).
- 5) L'épreuve répétée correspond à l'épreuve de vocabulaire qui a été répétée à trois moments: au prétest pour évaluer les connaissances antérieures, au post-test 1 pour évaluer le gain d'apprentissage et au post-test 2 pour évaluer le niveau de rétention.

REFERENCES

- Ames, W.S. (1966). The development of a classification scheme of contextual aids. *Reading Research Quarterly*, 11(1), 57-82.
- Anderson, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York.: Freeman and Co.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge : University Press.
- Benedict, H. (1977). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183-200.
- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal Research in Reading*, 7(1), 15-31.
- Browne, R.L. (1982). Aural and visual recognition of cognates and their implications for the teaching of cognate languages. These de doctorat en Arts et Sciences, Harvard University.
- Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Stanford, Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17-29.
- Carnine, D., Kameenui, E.J., & Coyle, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 188-204.
- Carrell, P.L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34(2), 87-112.
- Crais, E.R. (1987). Fast mapping of novel words in oral story contexts. These de doctorat, University of Wisconsin-Madison.
- Daneman, M., & Green, I. (1986). Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language*, 25(1), 1-18.
- Dickson, D.K. (1984). First impressions : Children's knowledge of words gained from a single exposure. *Applied Psycholinguistics*, 5, 359-373.
- Doolaghan, C. (1985). Child meets word: «Fast Mapping» in pre-school children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28(3), 449-454
- Fanselow, J.F. (1987). *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York : Longman.
- Frey, P., & Baron, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21(3), 282-295.
- Gabbay, A., & Mirensky, D. (1984). Cognitive processes of vocabulary recognition. *Reports-Research Technical* (143), Ed 250908.
- Gagne, R.M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, IL. : The Deyden Press.
- Gipe, J.P. (1980). Use of a relevant context helps kids learning new word meanings. *The Reading Teacher*, 33(4), 398-402.
- Hammer, P. & Giaque, G. (1982). *The role of cognates in the teaching of French*. New York: Land.
- Huot, D. (1988). *Etude comparative de differents modes d'enseignement/ apprentissage d'une langue seconds. Aspects de l'integration des pedagogies des langues maternelle et seconde pour un public adulte*. Berne: Peter Lang.

- Jenkins, J.R., Stein, M.L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15(2), 169-181.
- Kaye, D.B., & Sternberg, R.J. (1987). Verbal comprehension : The lexical decomposition strategy to define unfamiliar words. *Intelligence*, 11(1), 1-20.
- Lemish, D., & Rice, M. (1986). Television as a talking picture book: A prop for language acquisition. *Journal of Child Language*, 13(2), 251-274.
- McKeown, M.G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 20, 140-143.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning*, 33(2), 135-158.
- Nagy, W.E., Herman, P.A., & Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nagy, W.E., Anderson, R.C., & Herman, P.A. (1987). Learning word meaning from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- Rice, M.L. (1984). The words of children's television. *Journal of Broadcasting*, 28(4), 445-461.
- Rice, M.L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from television : Children's word learning when viewing. *Child Development*, 59(2), 420-429.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. Dans D.G. Bobrow, A.M. Collins (Eds), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). New York : Academic Press.
- Rumelhart, D.E. (1981). Schemata : The building blocks of cognition. Dans J.T. Guthrie (ed.), *Comprehension and teaching research reviews*. Newark : Delaware International Reading Association.
- Saragi, T., Nation, I.S.P., & Meister, G.F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6(2), 72-78.
- Schatz, E.K., & Baldwin, R.S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 439-453.
- Schneider, W., & Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
- Shiffrin, R.M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: 2. Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Stahl, S.A. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 33-47.
- Sternberg, R.J., Powell, J.S., Kaye, D.B. (1982). The nature of verbal comprehension. *Poetics*, 11, 155-187.
- Sternberg, R.J., & Powell, J.S. (1983). Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38(1), 878-893.
- Sternberg, R.J. (1987). The psychology of verbal comprehension. Dans R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*. Vol. 3 (pp. 97-151). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Werner, H., & Kaplan, E. (1950). The acquisition of word meanings : A developmental study. *Monographs of the Society for Research in Child Development Inc.*, 15(1).
- Xialong Li (1988). Effects of contextual cues on infering and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 9(4), 402-413.

AUTHORS

Lise Duquette, professeure de langue, Institut des langues secondes, Universite d'Ottawa, Ottawa, ON, K1N 6N5.

Jean-Paul Dionne, professeur agrege, Faculte d'education, Universite d'Ottawa, Ottawa, ON, K1N 6N5.

Renter-ements: Nous tenons a remercier madame Gisele Painchaud pour les nombreuses suggesions qu'elle a apportees tout au long de cette etude.