

# L'acquisition incidente du vocabulaire par la présentation de matériaux audiovisuels : élèves dyslexiques et typiques

**Janka Maes**

Mémoire de master présenté en vue de l'obtention du diplôme de  
Master d'éducation en langues

Sous la direction de la prof. Karen Lahousse  
Co-directrice prof. Maribel Montero Perez

Année académique 2020-2021

184.623 caractères



Par la présente, je déclare que le travail ici soumis est, conformément au code de conduite de la Faculté de Lettres pour l'intégrité dans la recherche, mon travail original propre et que toutes les sources d'information additionnelles ont été dûment citées.



## Table de matières

Liste de figures .....	7
Liste de tableaux .....	8
Discours de remerciement.....	9
Introduction.....	10
<b>PARTIE I : État de la question</b> .....	<b>12</b>
1 Cadre théorique.....	12
1.1 L'acquisition incidente et l'acquisition intentionnelle du vocabulaire .....	12
1.2 La couverture lexicale .....	13
2 L'acquisition incidente du vocabulaire par l'approche audiovisuelle .....	15
2.1 L'acquisition incidente du vocabulaire par des matériaux audiovisuels.....	15
2.2 Le rôle des sous-titres dans l'acquisition incidente du vocabulaire .....	17
2.2.1 Les sous-titres en langue maternelle et les sous-titres en langue cible....	17
2.2.2 Différents types de sous-titres .....	18
2.3 Facteurs qui influencent l'acquisition incidente par l'approche audiovisuelle ..	20
2.3.1 Fréquence des mots dans l'input.....	20
2.3.2 Connaissances lexicales préalables.....	21
2.3.3 Images.....	22
2.3.4 Mots formellement similaires .....	22
2.3.5 Mémoire de travail .....	23
3 Les troubles langagiers : la dyslexie .....	24
3.1 Les caractéristiques de la dyslexie.....	24
3.2 Stratégies et interventions pédagogiques .....	25
3.3 Apprendre une langue avec la dyslexie : difficultés et méthodes utiles.....	26
3.3.1 L'apprentissage du lexique et de la grammaire .....	27
3.3.2 Les compétences réceptives : lire & écouter .....	28
3.3.3 Les compétences productives : écrire & parler.....	29
3.3.4 La mémoire.....	30
3.3.5 Les facteurs individuels .....	31
4 Questions de recherche.....	32
<b>PARTIE II : L'expérience</b> .....	<b>33</b>
5 Méthodologie .....	33
5.1 Participants .....	33
5.2 Matériaux .....	34
5.2.1 La sélection de l'input .....	34

5.2.2 L'émission et son profil lexical .....	35
5.2.3 L'adaptation de l'émission .....	37
5.2.4 La sélection des mots cibles.....	39
5.3 Instruments .....	42
5.3.1 Prétest.....	43
5.3.2 Posttest .....	46
5.4 Procédure .....	49
5.5 Analyse .....	51
6 Résultats.....	53
6.1 Test de connaissances lexicales.....	53
6.2 Test de compréhension.....	54
6.3 Tests de reconnaissance du sens.....	55
6.4 Questionnaire.....	57
7 Discussion .....	61
7.1 L'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes apprenants .....	61
7.2 L'acquisition incidente du lexique chez de jeunes apprenants dyslexiques ....	65
7.3 Élèves dyslexiques et élèves typiques : une comparaison.....	68
7.3.1 L'acquisition incidente du vocabulaire .....	68
7.3.2 La compréhension de l'input.....	69
7.3.3 Les habitudes et les variables affectives .....	70
7.4 Implications pédagogiques.....	71
7.5 Limitations et études futures .....	71
7.5.1 Limitations du matériel.....	71
7.5.2 Limitations des analyses .....	73
7.5.3 Limitations de l'expérience en général .....	73
8 Conclusion.....	75
9 Samenvatting.....	77
Bibliographie.....	79
Annexes.....	84
Annexe 1 : La transcription de l'émission.....	84
Annexe 2 : Le test de connaissances lexicales.....	88
Annexe 3 : Pré-test de reconnaissance du sens (version A).....	105
Annexe 4 : Test de compréhension orale.....	107
Annexe 5 : Posttest de reconnaissance du sens (version B) .....	108
Annexe 6 : Questionnaire.....	110

Annexe 7 : Consentement éclairé pour les élèves de l'institut Heilig Hart.....	111
Annexe 8 : Consentement éclairé pour les élèves d'Eureka Leuven .....	112
Annexe 9 : Document avec les instructions pour le prétest.....	113

## Liste de figures

Figure 1 : Extrait de la transcription de l'épisode .....	36
Figure 2 : Le profil lexical de l'épisode "On a fait un journal" .....	37
Figure 3 : Exemple du processus de sous-titrage dans Aegisub .....	38
Figure 4 : Exemple de la vidéo sous-titrée.....	39
Figure 5 : Exemple d'une représentation visuelle d'un mot cible .....	41
Figure 6 : Exemple du test de connaissances lexicales .....	44
Figure 7 : Exemple du prétest de reconnaissance du sens .....	45
Figure 8 : Exemple du test de compréhension orale .....	47
Figure 9 : Exemple du posttest de reconnaissance du sens.....	48
Figure 10 : Exemples de questions personnelles .....	48
Figure 11 : Exemple d'une question sur le vécu de l'expérience .....	49

## Liste de tableaux

Tableau 1 : “Nine aspects of word knowledge”, Nation (2001 : 27) .....	13
Tableau 2 : Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 95% et 98% de l’input, Nation (2006) .....	14
Tableau 3 : Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 95% et 98% de l’input, Webb et Rodgers (2009) .....	15
Tableau 4 : Résumé des participants .....	34
Tableau 5 : La sélection finale de mots cibles .....	42
Tableau 6 : La sélection finale de distracteurs.....	42
Tableau 7 : Résumé de la procédure .....	51
Tableau 8 : Analyse descriptive du test de connaissances lexicales selon l’école ...	53
Tableau 9 : Analyse descriptive du test de connaissances lexicales selon la variable 'dyslexie ou non' .....	54
Tableau 10 : Analyse descriptive du test de compréhension selon l’école .....	54
Tableau 11 : Analyse descriptive du test de compréhension selon la variable 'dyslexie ou non' .....	55
Tableau 12 : Analyse descriptive des tests de reconnaissance du sens selon l’école .....	56
Tableau 13 : Analyse descriptive des tests de reconnaissance du sens selon la variable 'dyslexie ou non' .....	57
Tableau 14 : Analyse descriptive du questionnaire selon l’école .....	57
Tableau 15 : Analyse descriptive du questionnaire selon la variable 'dyslexie ou non' .....	59
Tableau 16 : Les habitudes de visionnage des participants selon l’école.....	59
Tableau 17 : Les habitudes de visionnage des participants selon la variable ‘dyslexie ou non’ .....	60

## Discours de remerciement

Je tiens à remercier les professeures Lahousse et Montero Perez pour leur aide indispensable, leur grande patience et leur feedback. Leurs suggestions et encouragements m'ont sans aucun doute guidée vers la version finalisée de cette étude. Je voudrais aussi remercier les professeures et les directeurs des deux écoles qui ont participé à l'expérience : Eureka Leuven et l'Institut Heilig Hart à Heverlee. Sans leur aide, il aurait été impossible de mener cette étude. Par la suite, j'aimerais remercier ma mère qui a toujours libéré du temps pour relire mes textes. Je remercie enfin le reste de ma famille, en particulier ma sœur Anse et mon copain Dries, pour leur soutien précieux lors de la rédaction de ce mémoire de master et du stress qui accompagnait souvent cette tâche.

## Introduction

En Belgique, 5 à 10% de la population souffre de dyslexie (Prodiagnostiek, 2015). À partir de la cinquième année de l'école primaire en Flandre, les nombreux élèves dyslexiques néerlandophones sont alors confrontés au défi d'apprendre une première langue étrangère : le français. Cet apprentissage du français ne se réalise cependant pas sans obstacles. La dyslexie affecte à peu près tous les domaines de l'apprentissage des langues étrangères : le développement du lexique et de la grammaire, les compétences réceptives (lire et écouter), les compétences productives (écrire et parler) et même les facultés cognitives (telles que la mémoire de travail). De plus, une grande variation s'observe entre différents élèves dyslexiques dans les troubles qui se présentent et les solutions éventuelles qui pourraient y remédier.

Afin de réduire les difficultés des élèves dyslexiques, il faudrait analyser des méthodes didactiques qui faciliteraient l'apprentissage de langues étrangères. Néanmoins, le nombre de recherches scientifiques qui se focalisent sur la dyslexie reste limité. Dans cette étude, nous nous sommes concentrée sur le développement lexical des élèves dyslexiques. Nous avons sélectionné cet aspect langagier spécifique puisque les élèves dyslexiques éprouvent souvent encore plus de difficultés à créer un grand stock lexical que les élèves typiques, c'est-à-dire les élèves sans troubles d'apprentissage.

Cette difficulté est entre autres due à des troubles avec la mémoire de travail et à l'absence d'une connexion logique entre les différentes unités lexicales à apprendre (Cooreman, 2007). En général, l'acquisition d'un grand stock lexical nécessite aussi une combinaison de mesures explicites et de mesures implicites (Montero Perez, 2019). Alors que l'apprentissage explicite permet d'agrandir les connaissances lexicales plus facilement, il est impossible de traiter tous les mots d'une langue étrangère en classe. Aussi, une partie du lexique devrait être apprise de manière consciente en classe alors que le reste du lexique devrait s'acquérir de manière incidente (donc sans que l'élève soit conscient de l'acquisition et sans qu'il ait l'intention de développer ses connaissances lexicales).

Une des techniques préconisées dans la littérature scientifique sur l'acquisition incidente du vocabulaire est l'exposition régulière aux matériaux authentiques en langue étrangère (surtout les livres et les inputs audiovisuels tels que les séries télévisées et les films). Les apprenants se concentrent alors sur le contenu du matériel pour se divertir ou pour élargir leurs connaissances du monde. Plusieurs études scientifiques suggèrent qu'un tel engagement avec des matériaux authentiques résulte aussi dans des gains lexicaux (voir entre autres Montero Perez, 2014 ; Peters *et al.*, 2016 ; Montero Perez *et al.*, 2018 ; Peters et Webb, 2018 ; Montero Perez, 2020). Ainsi l'acquisition incidente du vocabulaire pourrait remédier au nombre limité d'unités lexicales qui peuvent être abordées en classe. Malheureusement, la plupart des études dans le domaine de l'acquisition incidente se concentrent sur des apprenants

typiques qui sont déjà assez âgés ou qui maîtrisent assez bien la langue cible. La majorité des recherches se focalisent, en outre, sur des matériaux anglais.

Afin de remédier aux lacunes existantes dans ce domaine, cette étude tente donc d'analyser l'impact du visionnage de matériaux audiovisuels sous-titrés sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes apprenants dyslexiques (âgés de 10 ou 11 ans). Nous ferons ceci à l'aide d'une série française faite pour enfants, à savoir *Le Petit Nicolas*. L'objectif est de déterminer si l'acquisition incidente du vocabulaire est possible pour de jeunes élèves dyslexiques et s'il se présente des différences par rapport aux élèves typiques. Nous essayons aussi d'analyser si les connaissances lexicales préalables des élèves (soit leur stock lexical existant) ont une influence sur l'acquisition incidente du vocabulaire.

Au sein de l'étude, nous nous concentrons d'abord sur les différents aspects théoriques déjà établis : (1) le cadre théorique de l'acquisition incidente et de la couverture lexicale ; (2) l'effet de matériaux audiovisuels sur l'acquisition incidente du vocabulaire et (3) la dyslexie. Ensuite, nous présentons les questions de recherche de notre expérience (4). Afin de pouvoir répondre aux questions de recherche, nous abordons consécutivement (5) la méthodologie de l'expérience, (6) les résultats et (7) la discussion de ces résultats en fonction de la littérature existante. Nous terminons notre étude par une conclusion générale (8).

## **PARTIE I : État de la question**

Dans cette partie de l'étude nous présentons le cadre scientifique existant pour l'acquisition incidente du vocabulaire et pour la dyslexie. Nous commençons par la présentation de quelques principes théoriques généraux, comme la définition de l'acquisition incidente et le principe de la couverture lexicale, dans le chapitre 1. Ensuite nous passons, dans le chapitre 2, aux études qui se sont concentrées sur l'acquisition incidente du vocabulaire par la présentation de matériaux audiovisuels. Dans le chapitre 3, nous donnons plus d'informations sur la dyslexie et les problèmes éventuels que ce trouble d'apprentissage peut créer chez les apprenants. Le dernier chapitre (4) de la première partie est consacrée aux questions de recherche qui seront abordées dans notre étude.

### **1 Cadre théorique**

Dans ce premier chapitre nous nous concentrons sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Nous distinguons entre l'acquisition incidente et l'acquisition intentionnelle du vocabulaire (1.1) et nous abordons le sujet de la couverture lexicale et son rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire (1.2).

#### **1.1 L'acquisition incidente et l'acquisition intentionnelle du vocabulaire**

Hulstijn (2013 : 2632, notre traduction) définit l'acquisition incidente du vocabulaire comme « l'acquisition d'un mot ou d'une expression sans l'intention consciente de conserver cet élément dans la mémoire, tel que le 'ramassage' d'un mot inconnu par l'écoute d'une autre personne ou par la lecture d'un texte ». Cette définition est mise en contraste avec l'acquisition intentionnelle qui est caractérisée par « une tentative consciente de conserver des informations factuelles dans la mémoire, qui inclut souvent l'emploi de techniques de répétition, comme pour la préparation d'un test à l'école ou pour apprendre une chanson par cœur » (Hulstijn, 2013 : 2632, notre traduction).

L'auteur signale que dans l'acquisition de la langue maternelle, une partie du lexique est nécessairement le résultat d'une acquisition incidente. Ceci est prouvé par le fait qu'un locuteur natif dispose d'un très grand vocabulaire qui ne peut pas être entièrement acquis par un processus conscient et intentionnel à l'école (Hulstijn, 2013 : 2634-35). L'auteur signale cependant qu'avant que les mots puissent être acquis de manière incidente, ils doivent d'abord être remarqués et répétés fréquemment. De plus, l'acquisition incidente du lexique est un processus très lent qui ne résulte que dans des gains lexicaux modestes (Hulstijn, 2013 ; Montero Perez, 2019).

Hulstijn reprend aussi l'idée de Nation (2001) qu'un terme comporte plusieurs dimensions lexicales qui peuvent être apprises par un apprenant. Ainsi l'apprentissage d'un mot n'implique pas seulement des aspects sémantiques (tels que le sens sémantique, le sens pragmatique, le sens stylistique et les collocations) mais aussi

des aspects formels (tels que la classe grammaticale, la morphologie, l'orthographe et les aspects phonétiques) (Hulstijn, 2013 : 2634). L'auteur indique en outre que le lien entre la forme et le sens d'un mot est le plus difficile à construire car il s'agit souvent d'un lien arbitraire, c'est-à-dire sans motivation sémantique ou formelle. Le tableau 1 synthétise (Nation, 2001 : 27) les neuf aspects de connaissances lexicales:

Table 2.1 *What is involved in knowing a word*

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Note: R = receptive knowledge, P = productive knowledge

Tableau 1 : "Nine aspects of word knowledge", Nation (2001 : 27)

Dans toute langue, le développement du lexique est donc caractérisé par une combinaison d'acquisition incidente et d'un processus d'apprentissage conscient des mots. L'acquisition intentionnelle est très efficace pour élargir rapidement son vocabulaire, mais elle ne suffit pas : il est impossible d'apprendre tous les mots d'une langue et leurs différents caractéristiques de manière consciente (Montero Perez, 2019 : 153). Par conséquent, l'apprenant a aussi besoin d'acquisition incidente du vocabulaire pour se familiariser avec les contextes significatifs dans lesquels les mots figurent et pour renforcer les connexions déjà établies.

## 1.2 La couverture lexicale

Un critère qui joue un rôle fondamental dans l'acquisition incidente du vocabulaire est celui de la couverture lexicale. Selon Webb et Rodgers (2009 : 336), la couverture lexicale est un indicateur qui permet de déterminer de quelles connaissances lexicales un apprenant doit disposer pour pouvoir comprendre un input de manière adéquate. Si une personne souhaite, par exemple, comprendre une série pour enfants de manière adéquate, elle aura besoin des deux mille familles de mots les plus fréquentes (Webb et Rodgers, 2009 : 350). Les deux normes employées dans la littérature scientifique pour évoquer la couverture lexicale sont 95% en 98%. Une couverture de 95% signifie que 95% des mots dans l'input sont connus, ce qui équivaut à une compréhension raisonnable du matériel d'après Laufer (pour plus d'informations voir Webb et Rodgers, 2009). Nation (2006) définit, en revanche, la couverture lexicale de 98% comme critère pour pouvoir arriver à une compréhension détaillée du matériel. La couverture lexicale permet en outre de déterminer à partir de quel moment un

apprenant sera capable de deviner le sens de nouveaux mots en regardant leur contexte.

Comme objectif d'apprentissage, l'on peut donc établir une taille lexicale cible qui permet à l'apprenant d'utiliser ou de comprendre un certain type de discours et d'apprendre de nouveaux mots par ce biais. Cette taille du lexique varie en fonction du matériel abordé. Ainsi Nation (2006) se concentre dans son expérience sur différents types de textes de même que d'un film d'animation. Le tableau 2 résume la quantité de familles de mots dont un apprenant doit disposer pour arriver à une compréhension de 95% et de 98% des différents matériaux. Les résultats montrent que les connaissances lexicales nécessitées pour aborder un certain type de document peuvent beaucoup varier.

Type d'input	Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 95% de l'input	Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 98% de l'input
<i>Graded reader</i> <sup>1</sup>	+/- 2000	+/- 3000
Film d'animation ( <i>Shrek</i> )	+/- 4000	+/- 7000
Journaux	+/- 4000	+/- 8000
Roman ( <i>Lady Chatterley's lover</i> )	+/- 4000	+/- 9000

Tableau 2 : Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 95% et 98% de l'input, Nation (2006)

Comme Nation (2006), Webb et Rodgers (2009) se concentrent aussi sur les demandes lexicales de différents types de documents, mais leur étude porte sur différents programmes télévisés. Plus spécifiquement, les deux auteurs analysent un corpus de types de séries britanniques et américaines pour pouvoir déterminer le nombre de familles de mots qui doivent être acquis pour atteindre une couverture de 95% et de 98%. Les résultats de leur expérience sont synthétisés dans le tableau 3. Les auteurs constatent qu'une connaissance des 3000 familles de mots les plus fréquentes doit assurer une couverture de 95% pour la plupart des séries britanniques et américaines alors qu'une connaissance des 6000 à 7000 familles de mots les plus fréquentes permet d'atteindre une couverture de 98% (Webb et Rodgers, 2009 : 355).

Cependant les auteurs soulignent l'existence de variations de couverture entre différents types de séries et même de plus grandes variations entre les différents épisodes d'une seule série télévisée (Webb et Rodgers, 2009 : 349). Les séries télévisées pour enfants, par exemple, sont les plus faciles à comprendre avec un lexique limité (Webb et Rodgers, 2009 : 351). Ceci peut être expliqué par le fait que ces séries ont pour but de stimuler l'acquisition du vocabulaire.

<sup>1</sup> Les 'graded readers' ou 'lectures faciles' sont des livres qui ont été simplifiés pour correspondre au niveau de l'apprenant. L'objectif est de faciliter la lecture en simplifiant, par exemple, les mots et les structures phrastiques qui figurent dans le livre.

Type d'input	Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 95% de l'input	Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 98% de l'input
Programmes pour enfants	+/- 2000	+/- 5000
Drame	+/- 3000	+/- 6000
Programmes plus anciens	+/- 3000	+/- 6000
Comédies de situation	+/- 3000	+/- 6000
Journal télévisé	+/- 4000	+/- 7000-8000
Science-fiction	+/- 4000	+/- 9000

Tableau 3 : Nombre de familles de mots nécessaires pour couvrir 95% et 98% de l'input, Webb et Rodgers (2009)

En ce qui concerne l'acquisition incidente du vocabulaire, les auteurs sont toutefois d'opinion qu'un seul épisode ne mènera qu'à un nombre limité de nouveaux mots acquis. Ils suggèrent en revanche que si les apprenants regardent la télévision régulièrement sur une période étendue, la possibilité d'acquérir de manière incidente des mots (partiellement) inconnus s'agrandit (Webb et Rodgers, 2009 : 352). Webb et Rodgers (2009 : 357) hypothétisent en outre que la plupart des nouveaux mots acquis de manière incidente proviennent des 1000 familles de mots les plus fréquentes du prochain niveau. C'est-à-dire, si une personne maîtrise les 2000 familles de mots les plus fréquentes, la majorité des nouveaux mots acquis proviendront des 3000 familles de mots les plus fréquentes. Cette idée correspond à l'*input hypothesis* de Krashen (1985), qui suggère que l'input doit toujours combiner des éléments connus avec quelques nouveaux éléments afin de stimuler le développement langagier de l'apprenant. En d'autres mots, l'input doit toujours se situer juste au-dessus du niveau de maîtrise de l'apprenant. La couverture lexicale est donc aussi employée comme indicateur du moment où un apprenant est capable d'acquérir de nouveaux mots de manière incidente.

## 2 L'acquisition incidente du vocabulaire par l'approche audiovisuelle

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons les résultats de quelques recherches sur l'acquisition incidente du vocabulaire par la présentation de matériaux audiovisuels. La partie 2.1 est consacrée à l'effet d'un input audiovisuel sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Dans la section suivante (2.2), nous essayons d'établir l'effet des sous-titres sur cette acquisition incidente en faisant la distinction entre différents types de sous-titres. Finalement, dans la section 2.3, nous abordons brièvement d'autres facteurs qui peuvent jouer un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire.

### 2.1 L'acquisition incidente du vocabulaire par des matériaux audiovisuels

Au cours des dernières années, plusieurs études se sont intéressées à l'effet de l'input audiovisuel sur l'acquisition incidente du vocabulaire. C'est le cas de Peters *et al.* (2016) qui se sont focalisées sur l'effet de différents types de sous-titres sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez des jeunes adultes de 17 à 20 ans. L'expérience des auteures prouve que, même si le nombre de mots acquis est limité et que les nouvelles connaissances lexicales soient des connaissances partielles, l'acquisition incidente du vocabulaire est déjà possible de manière limitée quand

l'apprenant n'a regardé qu'une courte vidéo (Peters *et al.*, 2016 : 146). De plus, elles suggèrent que les sous-titres en langue cible ont un effet positif sur cette acquisition incidente du vocabulaire parce qu'elles attirent l'attention de l'apprenant sur les nouvelles formes langagières (Peters *et al.*, 2016 : 144-45). Finalement l'étude montre la présence d'un effet de fréquence et de connaissances lexicales préalables sur l'acquisition incidente du vocabulaire (voir les sections 2.3.1 et 2.3.2).

L'expérience de Peters et Webb (2018 : 569) montre aussi qu'une acquisition incidente de quatre mots, notamment sur le plan du sens, est possible après le visionnage d'un seul épisode (d'environ une heure) chez des apprenants universitaires. Les auteurs examinent si l'acquisition incidente du vocabulaire peut se produire à partir d'un documentaire et quel est l'effet de certaines variables personnelles et non-personnelles sur cette acquisition (p.ex. l'effet de la pertinence des mots cibles sur la compréhension du texte). Leurs résultats montrent un effet positif de la fréquence élevée de mots cibles dans l'input, des connaissances lexicales préalables de l'apprenant et de mots qui se ressemblent formellement dans la langue maternelle et la langue cible (Peters et Webb, 2018 : 570-72). Même des matériaux audiovisuels relativement courts semblent alors être des sources utiles pour l'acquisition incidente du vocabulaire.

Montero Perez (2019 : 153-54) résume que l'acquisition incidente du vocabulaire est un processus lent qui entraîne de nouvelles connaissances lexicales assez limitées. Elle souligne cependant qu'il est nécessaire de s'exposer aux différents types d'input audiovisuel. En effet, une exposition plus grande aux matériaux audiovisuels peut provoquer des gains lexicaux considérables. Les matériaux audiovisuels sont aussi des sources omniprésentes qui confrontent l'apprenant avec un input authentique. Finalement, elle affirme les avantages d'images, de sous-titres et d'une approche extensive dans laquelle les apprenants regardent régulièrement les inputs audiovisuels dans la langue étrangère. En effet, ces supports peuvent tous contribuer au développement des connaissances lexicales (Montero Perez, 2019).

Montero Perez (2020) se concentre sur l'influence de facteurs individuels dans l'acquisition incidente du vocabulaire chez des apprenants universitaires. Les résultats de son expérience prouvent que les connaissances lexicales préalables de l'apprenant ainsi que sa mémoire de travail jouent un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire (Montero Perez, 2020 : 768-69). À part ces observations, cette étude confirme aussi de nouveau que l'acte de regarder les matériaux audiovisuels aide à développer des connaissances lexicales et que ces connaissances s'acquièrent plus facilement sur le plan de la forme lexicale que sur celui du sens (Montero Perez, 2020 : 767-68). Plus spécifiquement, les participants de l'expérience étaient capables d'acquérir la forme de six nouveaux mots et le sens d'environ trois nouveaux mots de manière incidente. L'auteure plaide aussi pour une approche extensive dans laquelle les apprenants regardent, par exemple, régulièrement les séries et les films dans la langue cible.

Cette même idée d'une approche extensive a d'abord été formulée par Webb (2015 : 160) comme '*extensive viewing*'. Il s'agit d'une approche dans laquelle les apprenants regardent régulièrement des séries à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Une telle technique permettra de voir quels sont les effets à long terme d'un visionnage de matériaux audiovisuels authentiques sur l'acquisition incidente du vocabulaire. À part les principes d'*extensive viewing*, l'auteur explique aussi quelle contribution la télévision, une des plus grandes sources quotidiennes d'input langagier, peut avoir sur les connaissances lexicales et la compréhension orale (Webb, 2015 : 169). Il mentionne que les séries ont l'avantage d'être très accessibles et de pouvoir satisfaire aux intérêts des élèves. Ainsi, l'emploi de matériaux audiovisuels peut mener à une motivation plus élevée des élèves pour interagir avec la langue étrangère.

## 2.2 Le rôle des sous-titres dans l'acquisition incidente du vocabulaire

Alors que les études que nous venons de mentionner fournissent des preuves pour la valeur des matériaux audiovisuels dans l'acquisition incidente du vocabulaire, d'autres études se sont concentrées sur l'effet de certaines variables sur cette acquisition incidente. La présence de sous-titres est une variable importante pour cette étude puisqu'ils sont considérés comme un bon outil pour stimuler l'acquisition incidente du vocabulaire (voir entre autres Winke *et al.*, 2010 ; Montero Perez *et al.*, 2014 ; Peters *et al.*, 2016 ; Montero Perez *et al.*, 2018).

### 2.2.1 Les sous-titres en langue maternelle et les sous-titres en langue cible

Pour les sous-titres, une première distinction doit être créée entre les sous-titres qui sont traduits en L1 et les sous-titres en L2, c'est-à-dire les *captions*. Dans l'étude déjà mentionnée de Peters *et al.* (2016), les auteures se concentrent sur l'effet de différents types de sous-titres sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez des jeunes adultes de 17 à 20 ans. Leurs résultats montrent que les sous-titres en L2 peuvent contribuer à la connaissance de formes lexicales et qu'ils sont par conséquent plus utiles que les sous-titres en L1 (Peters *et al.*, 2016 : 145). Les auteures hypothétisent que cette influence peut être due au fait que les sous-titres en L2 attirent l'attention de l'apprenant aux nouvelles formes, lui fournissent une représentation de l'orthographe et aident à distinguer les différents mots de la chaîne parlée (Peters *et al.*, 2016 : 145).

D'autres études ont aussi affirmé le rôle bénéfique des sous-titres en L2. Winke *et al.* (2010), par exemple, se concentrent sur l'effet de *captions* sur la compréhension orale et les connaissances lexicales avec des apprenants de la deuxième et de la quatrième année d'arabe, de chinois, d'espagnol et de russe. Leurs résultats suggèrent que la présence de sous-titres dans la langue cible contribue à la reconnaissance de nouveaux termes ainsi qu'à la compréhension globale des vidéos (Winke *et al.*, 2010 : 79). Les auteures hypothétisent que cet effet se produit grâce aux différents types d'input (sous forme de texte, audio et images) qui incitent l'apprenant à analyser le matériel de manière plus approfondie. De plus, leurs interviews avec les apprenants indiquent que ceux-ci utilisent les sous-titres pour se concentrer sur la langue et pour

déterminer ce qui est important ou inconnu. Surtout pour les langues qui ont un même système d'écriture, les auteures constatent que les sous-titres peuvent aider à rendre saillantes les informations inconnues (Winke *et al.*, 2010 : 80). Les auteures mentionnent enfin que l'emploi de *captions* peut fonctionner comme un soutien pour des apprenants de différents âges à condition que le matériel soit en accord leur niveau (Winke *et al.*, 2010 : 81).

Vanderplank (2016 : 237-38) rajoute aux avantages des sous-titres que l'input bimodal constitue un support et non pas un obstacle car la même information est représentée de manière riche et diverse. Ainsi la présence graphique de l'audio peut aider à comprendre certains dialectes avec lesquels les apprenants ne sont pas familiers. L'auteur rappelle cependant que dans certains genres télévisés où le focus est réellement sur le visuel, comme dans les documentaires sur la nature, les sous-titres peuvent être perçus comme un obstacle (Vanderplank, 2016 : 239). L'auteur affirme aussi que lorsque des matériaux audiovisuels sont employés en classe, le vrai défi pour les apprenants est qu'ils doivent être capables de suivre et de décoder ce qui est dit dans leur L2 avec grande vitesse (Vanderplank, 2016 : 242). Ainsi en rajoutant des sous-titres, les professeurs introduisent une variable de vitesse de lecture qui n'est peut-être pas optimale pour les débutants en L2. Finalement, Vanderplank (2016 : 246) rappelle les facteurs (individuels) qui peuvent jouer un rôle dans l'emploi des sous-titres tels que l'autonomie, la motivation, les objectifs, la maturité, les stratégies et le temps.

Alors que Vanderplank (2016) propose des situations où les sous-titres sont peut-être moins désirables (comme dans les documentaires sur la nature), Rodgers et Webb (2017) vont encore plus loin en spécifiant que les *captions* sont surtout bénéfiques pour certains épisodes de séries télévisées. Dans leur expérience 372 étudiants universitaires japonais regardaient une série télévisée entière, *Chuck*, avec ou sans sous-titres et étaient testés sur leur compréhension de la série. Les résultats indiquent que la compréhension du matériel audiovisuel par chaque groupe s'améliore mais que le groupe avec sous-titres a des résultats significativement meilleurs sur les tests de compréhension de trois épisodes (Rodgers et Webb, 2017 : 33-34). Sur la base de ces résultats, les auteurs concluent que les *captions* sont surtout utiles pour les premiers épisodes et pour les épisodes les plus difficiles d'une série télévisée.

Il semble donc qu'un consensus existe que les sous-titres en L2 sont utiles, mais les opinions divergent concernant les situations où les *captions* sont les plus avantageuses.

### 2.2.2 Différents types de sous-titres

En ce qui concerne les sous-titres en L2, il convient d'introduire une distinction supplémentaire entre sous-titres complets (*full captions*) et sous-titres à mots-clés (*keyword captions*). Par sous-titres complets on entend que l'audio est représenté intégralement par des sous-titres : chaque mot que l'apprenant entend est aussi

montré sur l'écran. Par sous-titres à mots-clés on indique, en revanche, que l'apprenant ne voit que les mots-clés qui sont nécessaires pour comprendre l'idée générale. Les deux types de sous-titres ont déjà fait l'objet d'études diverses.

Montero Perez *et al.* (2013), par exemple, se concentrent sur l'effet des deux types de *captions* sur la compréhension orale et les attitudes des apprenants universitaires envers ces sous-titres. Leur expérience montre que lorsque les apprenants peuvent s'appuyer sur des sous-titres complets, de meilleurs résultats sont obtenus pour la compréhension globale (Montero Perez *et al.*, 2013 : 35-36). En outre, il existe une relation avec les connaissances lexicales préalables des apprenants : ceux dont le lexique est plus développé comprennent mieux l'input. Les auteurs indiquent aussi que la plupart des élèves ressentent un vrai besoin d'avoir accès à des sous-titres complets, ce qui peut être dû à un manque de confiance en soi (Montero Perez, 2013 : 36-37). Par contre, les apprenants avaient des attitudes négatives envers les sous-titres à mots-clés qu'ils considéraient comme une source de distraction.

Dans une étude ultérieure, Montero Perez *et al.* (2014) tentent de voir chez des apprenants universitaires quel est l'effet sur l'acquisition incidente du vocabulaire de ces mêmes types de *captions* et d'une variante supplémentaire, dans laquelle les apprenants voient des sous-titres complets où les mots les plus importants sont soulignés. Leurs résultats suggèrent que la présence de sous-titres aide dans l'acquisition réceptive du vocabulaire, c'est-à-dire aide à reconnaître et à comprendre les unités lexicales (Montero Perez, 2014 : 133-34). De plus, leur expérience montre de nouveau que les connaissances lexicales préalables de l'apprenant ont un effet sur l'acquisition incidente du vocabulaire (Montero Perez, 2014 : 135).

Montero Perez *et al.* (2018) se concentrent sur l'effet de différents types de *captions* et de l'annonce du test (soit le fait que les apprenants sont conscients qu'ils doivent faire des tests) sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez 227 apprenants universitaires. Leurs résultats confirment que la présence de sous-titres joue un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire, notamment sur le plan formel (Montero Perez *et al.*, 2018 : 18). Les chercheurs hypothétisent que cet effet se produit, quel que soit le type de *captions*, parce que le texte qui figure sur l'écran attire l'attention des apprenants sur les mots inconnus. Ils affirment aussi que l'annonce du test n'a pas d'effet alors que les connaissances lexicales préalables de l'apprenant jouent un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire (Montero Perez *et al.*, 2018 : 19-20). Les participants de leur expérience étaient capables d'acquérir le sens de deux à trois nouveaux mots de manière incidente.

Teng (2019) qui se concentre sur l'effet de différents types de *captions* sur la compréhension orale chez des enfants ajoute encore des données importantes. Ses résultats indiquent que même les enfants plus jeunes ont une meilleure compréhension lorsqu'ils ont des sous-titres complets à leur disposition (Teng, 2019 : 684-85). Teng hypothétise que cet effet est dû au fait que, grâce aux sous-titres, les

apprenants doivent prêter moins d'attention au décodage, ce qui leur permet de consacrer du temps à l'interprétation du sens. L'auteur affirme toutefois qu'un plus grand effet des sous-titres s'observe pour les élèves avec une meilleure maîtrise de la langue cible. Ses résultats mettent aussi en valeur l'influence de la fréquence des mots cibles dans l'input : un deuxième visionnage aide les participants à mieux comprendre le matériel (Teng, 2019 : 686).

En résumé, les études présentées ci-dessus suggèrent que les sous-titres en L2 ont un effet positif sur la compréhension orale et l'acquisition incidente du vocabulaire chez des apprenants de différentes tranches d'âges. N'importe qu'il s'agisse de sous-titres complets ou de sous-titres à mots-clés, la présence d'un input écrit contribue à de meilleurs résultats chez les élèves.

### 2.3 Facteurs qui influencent l'acquisition incidente par l'approche audiovisuelle

Comme nous l'avons déjà proposé ci-dessus, les études scientifiques suggèrent qu'à côté de sous-titres, d'autres facteurs jouent aussi un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire par l'approche audiovisuelle. Dans cette section de l'étude, nous nous concentrons sur l'impact de variables telles que la fréquence d'un mot dans l'input (2.3.1), les connaissances lexicales préalables de l'apprenant (2.3.2), les images (2.3.3), les mots formellement similaires (2.3.4) et la mémoire de travail (2.3.5).

#### 2.3.1 Fréquence des mots dans l'input

L'influence de la fréquence est adressée par Webb et Rodgers (2009 : 356) qui hypothétisent, sur la base de leur étude de corpus, que la chance d'acquérir un nouveau mot de manière incidente augmente en fonction du nombre de fois que l'apprenant aperçoit ce mot : plus la fréquence est élevée, plus la possibilité d'acquérir ce mot est grande. Ainsi les sources adaptées aux enfants qui contiennent des informations explicites et détaillées présentent selon les auteurs plus d'opportunités pour apprendre de nouveaux mots (Webb et Rodgers, 2009 : 353). L'approche extensive, où l'apprenant est exposé régulièrement à un input audiovisuel, offre également de telles opportunités car la fréquence des rencontres avec certains mots inconnus augmente (Webb et Rodgers, 2009 : 352).

Peters *et al.* (2016 : 145) et Peters et Webb (2018 : 570-571) confirment les hypothèses de Webb et Rodgers (2009). Selon ces auteurs, une plus grande chance d'observer un nouveau mot et de l'acquérir existe s'il se présente plusieurs fois. Les auteurs ajoutent toutefois que d'autres facteurs comme les images peuvent également jouer un rôle aussi important, voire plus important, dans cette acquisition incidente du vocabulaire.

Les opinions divergent néanmoins sur le nombre de fois qu'un apprenant doit rencontrer un nouveau mot pour pouvoir l'acquérir de manière incidente. Plusieurs études se sont concentrées sur l'effet d'une exposition plus ou moins grande aux mots

cibles sur le développement lexical. Webb (2007 : 63) suggère que l'acquisition du lexique est stimulée à partir d'au moins dix rencontres avec le mot cible. Ses résultats sont affirmés par Pellicer-Sánchez et Schmitt (2010) et par Chen et Teng (2017). Dans une étude ultérieure, Pellicer-Sánchez (2016 : 113) suggère toutefois que huit expositions aux mots cibles peuvent déjà suffire pour que l'apprenant les acquière de manière incidente. En général, il est donc nécessaire que les mots cibles soient assez fréquents dans l'input pour pouvoir stimuler l'acquisition incidente du vocabulaire. Webb (2007) souligne en outre qu'un nombre encore plus élevé de rencontres peut être nécessaire pour assimiler les différents aspects des nouveaux mots (voir le tableau 1).

Teng (2019 : 686-687) rajoute encore que l'acte de regarder une vidéo une deuxième fois aide à mieux comprendre cette vidéo. C'est-à-dire, en regardant cette même vidéo encore une fois, l'apprenant arrive à mieux se concentrer sur les parties qui étaient difficiles à comprendre la première fois et à appliquer des stratégies pertinentes.

Bref, une relation positive entre la compréhension des matériaux audiovisuels, l'acquisition incidente de nouveaux mots et la fréquence avec laquelle ces nouveaux mots se présentent semble exister. Cela explique pourquoi Lindgren et Muñoz (2013 : 121) soulignent l'exposition à la langue étrangère, par exemple sous forme de films et de séries télévisées sous-titrés, comme un des facteurs extrascolaires primordiaux qui influencent les gains langagiers.

### 2.3.2 Connaissances lexicales préalables

Un autre facteur qui est crucial dans le processus d'acquisition incidente du vocabulaire, et qui est sans doute lié à la fréquence avec laquelle un apprenant rencontre de nouveaux mots, est celui des connaissances lexicales préalables. Montero Perez *et al.* (2013 : 36) signalent entre autres la grande importance de ce facteur en montrant qu'il existe une relation significative entre les connaissances lexicales préalables de l'apprenant et la compréhension des matériaux audiovisuels. La même relation significative est mentionnée dans Montero Perez *et al.* (2014 : 135) où les auteurs rajoutent que de plus larges connaissances lexicales peuvent aider à deviner le sens de mots inconnus du contexte.

De même Peters *et al.* (2016), Peters et Webb (2018), Montero Perez *et al.* (2018) et Montero Perez (2020) montrent une relation positive entre les connaissances lexicales préalables et la compréhension et/ou l'acquisition incidente de lexique. Il semble donc que de plus grandes connaissances lexicales soutiennent la compréhension orale et l'acquisition incidente du vocabulaire grâce à la plus grande couverture lexicale qui permet de se concentrer sur les mots inconnus (Montero Perez, 2020 : 768). Les auteurs soulignent cependant que d'autres facteurs, tels que la représentation visuelle, peuvent compenser les connaissances lexicales moins développées (Peters *et al.*, 2016 ; Montero Perez, 2019). Il reste néanmoins important que les matériaux audiovisuels soient plus ou moins adaptés au niveau langagier des apprenants.

### 2.3.3 Images

Comme nous l'avons mentionné dans la section 2.3.1, Peters *et al.* (2016) et Peters et Webb (2018) suggèrent que les supports visuels dans les matériaux audiovisuels pourraient être un des grands facteurs qui ont un impact sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Rodgers (2018) s'est aussi concentré sur l'effet des images de l'input audiovisuel sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Dans son expérience, l'auteur analyse onze documentaires de la série *Planet Earth* et onze épisodes de la série télévisée narrative *Once Upon a Time* pour déterminer dans quelle mesure 90 mots cibles sont représentés visuellement par les images de l'input. En d'autres mots, il vérifie si l'objet qu'un mot désigne est représenté sur l'écran au moment où le spectateur entend le mot dans l'audio.

Ses résultats prouvent que l'acquisition incidente de nouveaux mots inconnus peut être facilitée par les images sur l'écran (Rodgers, 2018 : 202) Les matériaux audiovisuels présentent donc un avantage par rapport aux cas où l'apprenant à uniquement accès à l'audio ou au texte puisque ces types d'input ne sont pas souvent accompagnés d'images. L'auteur observe cependant que les différents genres télévisés présentent des divergences concernant la manière dont les mots sont représentés visuellement par des images. Dans les documentaires, par exemple, le nombre de mots cibles qui sont audibles au même moment où l'objet correspondant est représenté sur l'écran est plus élevé que dans les séries narratives (Rodgers, 2018 : 203-4). Plus spécifiquement, pour 70% des mots cibles dans les documentaires, l'image et l'audio se présentent conjointement (ou dans les 10 secondes qui entourent le mot cible). Pour la série narrative, en revanche, ce nombre ne s'élève qu'à 29% des cas. Rodgers hypothétise que cet effet pourrait être dû au caractère éducatif des documentaires.

### 2.3.4 Mots formellement similaires

La ressemblance formelle entre les mots cibles dans les différentes langues est un autre facteur qui peut jouer un rôle dans l'acquisition incidente du lexique. Ainsi Lindgren et Muñoz (2013 : 120) constatent-elles que parmi les facteurs extrascolaires qui influencent la compréhension orale et écrite (tels que le niveau scolaire des parents), la ressemblance entre les mots peut expliquer une grande partie de la variation individuelle. Cette même idée est affirmée par Peters et Webb (2018). Dans leur expérience la similitude des mots semble être un facteur facilitateur de grande importance pour l'acquisition incidente du vocabulaire. Les auteurs suggèrent que la ressemblance entre les mots dans différentes langues est plus importante pour les matériaux audiovisuels que pour l'input écrit. Ceci s'explique par le fait qu'en entendant ces mots formellement similaires, l'apprenant les perçoit comme saillants (Peters et Webb, 2018 : 571). À l'oral, l'apprenant observe ces termes donc plus vite puisqu'il se rend compte de la similarité avec ces mêmes mots dans sa langue maternelle. La saillance permet à l'apprenant d'établir plus vite une connexion entre le nouveau mot de la langue étrangère et le concept déjà acquis dans la langue maternelle.

### 2.3.5 Mémoire de travail

Une dernière variable assez récente qui joue un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire est la mémoire de travail. Teng (2019) se concentre sur la compréhension orale de vidéos par des élèves de l'école primaire qui sont plus ou moins habiles en anglais. Ses résultats montrent que les élèves les plus doués réussissent mieux sur les tests de compréhension que les élèves moins doués (Teng, 2019 : 686). L'auteur hypothétise que cet effet peut être le résultat d'une capacité réduite de la mémoire de travail chez les élèves moins doués. C'est-à-dire, ces élèves sont moins capables de se concentrer en même temps sur l'audio et les images alors que les élèves plus doués analysent les différents types d'input en même temps.

Montero Perez (2020) se concentre aussi sur la mémoire de travail et plus spécifiquement sur son rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire. Dans l'expérience, l'auteure analyse l'impact des connaissances lexicales préalables et de la mémoire de travail chez des apprenants universitaires. Ses données suggèrent que les apprenants avec une mémoire de travail plus développée acquièrent plus de mots inconnus de manière incidente (Montero Perez, 2020 : 769). Cet effet se produit probablement parce que les élèves avec une mémoire de travail plus développée sont capables de diriger plus d'attention aux autres aspects langagiers tels que le sens.

Il semble donc que plusieurs variables aient un effet positif sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Il s'agit de variables personnelles (telles que les connaissances lexicales préalables et la mémoire de travail) et de variables contextuelles (telles que la fréquence des mots dans l'input, les images et les mots formellement similaires). Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur la dyslexie et les troubles qu'elle provoque dans l'apprentissage des langues.

### 3 Les troubles langagiers : la dyslexie

Dans ce chapitre de notre étude, nous fournissons des informations générales sur la dyslexie. Nous commençons par les caractéristiques de la dyslexie (section 3.1) pour ensuite parler de quelques interventions pédagogiques (section 3.2). Nous terminons ce chapitre par les difficultés que les élèves dyslexiques rencontrent dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les techniques qui peuvent être utiles pour remédier à ces difficultés (section 3.3).

#### 3.1 Les caractéristiques de la dyslexie

La dyslexie ne se prête pas à une définition uniforme. Parmi la multitude de définitions, l'Association Internationale de la Dyslexie définit la dyslexie comme suit :

La dyslexie est un trouble d'apprentissage d'origine neurobiologique. Elle se caractérise par des difficultés avec la reconnaissance correcte et/ou fluide des mots et par de faibles capacités en orthographe et en décodage. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique de la langue, qui est souvent inattendu en relation avec les autres capacités cognitives et la présence d'instruction efficace en classe. Les symptômes secondaires peuvent inclure des troubles avec la compréhension écrite et une expérience de lecture réduite, ce qui peut empêcher le développement du lexique et des connaissances du monde. (International Dyslexia Association<sup>2</sup>, 2002, notre traduction)

La dyslexie est un trouble d'apprentissage caractérisé par des problèmes au niveau du traitement phonologique de la langue qui se manifeste dans 5 à 10% de la population belge et plus souvent chez les garçons que chez les filles (Prodiagnostiek, 2015 : 19). Les problèmes auxquels les personnes dyslexiques doivent faire face sont par exemple des difficultés avec l'orthographe ou avec la compréhension de textes. Cependant, la dyslexie ne se présente jamais de la même manière dans deux personnes différentes : chaque personne dyslexique doit faire face à ses propres défis (Braams, 2004 : 18-20).

Les différents troubles dyslexiques sont provoqués par un traitement phonologique plus lent dans le cerveau : l'information phonologique qui est présente dans le lexique mental, comme la relation entre un graphème et son phonème correspondant, est moins accessible pour un apprenant dyslexique. Selon Kormos (2017, 2020), les déficits cognitifs des élèves dyslexiques se situent alors à plusieurs niveaux : (1) le niveau syllabique, soit la capacité d'identifier et de manipuler les différentes syllabes ; (2) le niveau phonémique, soit l'identification et la manipulation des phonèmes et (3) '*slow naming speed*', soit la capacité d'accéder rapidement aux connaissances lexicales. Les difficultés phonologiques se combinent souvent aussi avec des difficultés de mémoire de travail, c'est-à-dire la partie de la mémoire où l'on retient et manipule pendant une période limitée les informations avant de les transmettre à la

---

<sup>2</sup> <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

mémoire à long terme (Kormos, 2020 : 3). Ces difficultés de mémoire peuvent, par exemple, se traduire dans le rappel des mots, le souvenir d'instructions élaborées ou la mémorisation d'éléments sans connexion logique (comme les listes de vocabulaire). Par conséquent, les scientifiques parlent parfois de 'double déficit' ou 'dyslexie-plus' (Braams, 2004 : 60). Kormos (2020 : 3) rajoute encore que les personnes dyslexiques souffrent aussi d'une vitesse de traitement plus réduite et de problèmes avec les fonctions exécutives (telles que planifier, organiser et appliquer des stratégies). Ils ont aussi souvent des problèmes d'attention même s'ils ne souffrent pas du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) (Kormos, 2017 : 49).

La dyslexie peut en outre se combiner avec d'autres problèmes psychologiques supplémentaires et même agrandir les chances de rencontrer de tels problèmes (Prodiagnostiek, 2015 : 18). Les élèves avec des troubles d'apprentissage ont, par exemple, de plus grandes chances d'attraper la peur de l'échec, qui peut même évoluer vers un état dépressif (Hellinckx et Ghesquière, 2018 : 29). Confrontés aux troubles d'apprentissage, ces mêmes élèves ont souvent aussi une mauvaise perception d'eux-mêmes qui peut résulter dans des troubles du comportement (Hellinckx et Ghesquière, 2018 : 32). Les problèmes psychologiques supplémentaires ne se manifestent toutefois pas nécessairement dans chaque élève. La découverte précoce des troubles d'apprentissage réduit, entre autres, les chances d'avoir un trouble psychologique supplémentaire (Hellinckx et Ghesquière, 2018 : 37) et permet à l'environnement de l'élève dyslexique de mieux s'adapter aux difficultés que celui-ci rencontre. L'on peut ainsi anticiper sur ses problèmes éventuels et réduire sa souffrance (Kormos, 2020 : 7).

### 3.2 Stratégies et interventions pédagogiques

Afin de limiter leurs difficultés, les apprenants dyslexiques devront employer des stratégies de remédiation et de compensation (pour plus d'informations voir Prodiagnostiek, 2015). Lors de la remédiation l'apprenant s'entraîne pour mieux analyser et distinguer les différents sons. Pendant la compensation, en revanche, il essaie d'utiliser la structure de la langue au maximum (p.ex. en se concentrant sur les règles) pour faire face aux difficultés (Braams, 2004 : 57). Kormos (2017 : 118-23) propose également plusieurs interventions spécifiques qui peuvent être menées avec des élèves dyslexiques, comme les *phonological awareness raising programmes* et *phonics instruction*. Dans cette première intervention, l'on enseigne de manière explicite comment l'apprenant peut manipuler les différents sons et syllabes. Dans la deuxième, en revanche, l'enseignant se concentre explicitement sur les relations entre les graphèmes et leurs phonèmes correspondants. Une troisième intervention proposée par Kormos (2017 : 123-25) consiste en *reading comprehension enhancement* (soit le renforcement de la compréhension écrite), qui s'opère grâce à l'instruction explicite du vocabulaire et des stratégies de lecture.

La technique la plus efficace pour les élèves dyslexiques semble cependant être la *multi-sensory structured learning* (MSL) de Sparks *et al.* (voir entre autres Sparks *et*

al., 1991, 1992, 1998 ; Kormos, 2017, 2020). Cette technique pédagogique, adaptée plus tard par Schneider et Ganschow (2000) et par Schneider et Evers (2009), a pour but de stimuler la conscience phonologique, morphologique et syntaxique des apprenants. Ceci s'accomplit à travers (1) l'enseignement explicite de la relation entre les graphèmes et leurs phonèmes correspondants ; (2) la mobilisation des différents sens (soit une approche multisensorielle qui active la vue, l'ouïe et le toucher) ; (3) l'emploi de la langue maternelle comme support dans l'apprentissage de la langue étrangère et (4) des entraînements et révisions réguliers de la matière acquise. L'enseignement se déroule en outre pas-à-pas, de manière structurée et emploie surtout des méthodes explicites ou très guidées (Kormos, 2020 : 17).

Il reste néanmoins important de se souvenir du fait que l'apprentissage de stratégies pour faire face à la dyslexie est un processus lent qui nécessite des révisions régulières.

### 3.3 Apprendre une langue avec la dyslexie : difficultés et méthodes utiles

Alors que la dyslexie peut rester sous le radar pendant les premières années de l'apprentissage de la langue maternelle, l'enseignement des langues étrangères dans les dernières années de l'école primaire peut rendre les troubles dyslexiques très visibles (Ceysens, 2004 ; Prodiagnostiek, 2015 ; Kormos, 2020). Ceci est en partie dû au fait que la situation de départ de l'apprentissage est différente. En effet, lorsqu'un apprenant dyslexique néerlandophone commence à apprendre le néerlandais à l'école, il s'est déjà familiarisé de manière incidente et naturelle avec quelques caractéristiques de la langue : il connaît, par exemple, déjà l'ordre des mots dans la phrase et une partie du lexique (Tops et Boons, 2013 ; Prodiagnostiek, 2015). Si ce même apprenant doit commencer à apprendre le français dans la cinquième année de l'école primaire, ce sera probablement sa première rencontre avec la langue française et le vocabulaire français (Ceysens, 2004 : 165-166). De même, la manière dont l'élève prend ses premiers pas dans la langue étrangère est très différente. L'élève commence immédiatement à apprendre des phrases basiques, des verbes irréguliers et des listes de mots. Comme le niveau attendu de l'élève évolue de manière exponentielle avec le passage à l'école secondaire, il est primordial que l'élève apprenne des stratégies pour mieux gérer la dyslexie.

Les observations ci-dessus correspondent à la *linguistic coding deficit hypothesis* de Sparks et Ganschow (1991 : 9-10). Dans cette théorie, les chercheurs suggèrent que les troubles liés à l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent être expliqués par des capacités phonologiques, syntaxiques et sémantiques moins développées (p.ex. l'incapacité de décoder rapidement les différents mots individuels) ou par des différences concernant la mémoire de travail. Dans la langue maternelle, l'apprenant dyslexique peut encore masquer ses difficultés en mettant en œuvre des stratégies compensatoires (Sparks et Ganschow, 1991 : 10). Ces stratégies deviennent cependant largement inutiles dans l'apprentissage d'un nouveau système langagier avec des sons et des signes graphiques entièrement différents. Ce sont donc les

mêmes facteurs cognitifs qui compliquent l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère (Kormos, 2017, 2020). L'ensemble des facteurs peut aussi avoir un impact sur la perception affective de soi de l'apprenant (Pfenninger, 2016 : 233). Bref, plus un apprenant éprouve des difficultés dans sa langue maternelle, plus il aura des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Crombie, 1997 : 39).

En dehors des difficultés auxquelles les apprenants dyslexiques doivent faire face dans chaque langue étrangère (comme la lecture des textes, l'apprentissage du vocabulaire et l'orthographe), les difficultés varient aussi beaucoup en fonction de la langue (Braams, 2004 : 18-20). Ainsi, l'anglais se caractérise par une orthographe très irrégulière qui sera difficile à maîtriser pour les personnes dyslexiques. De même, pour un apprenant néerlandophone, le français posera grand problème puisque les similarités entre les deux langues sont assez limitées. Le français est également caractérisé par une orthographe irrégulière et par des lettres muettes, ce qui rend l'apprentissage plus difficile (Kormos, 2017 : 31). Bref, plus l'orthographe et la prononciation sont régulières, plus l'apprenant dyslexique serait en mesure de maîtriser la langue en question. C'est pourquoi les chercheurs distinguent les langues transparentes et non-transparentes (Tops et Boons, 2013 : 23).

Dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, un élève dyslexique néerlandophone aurait donc besoin d'une explication systématique des liens les plus fréquents entre les sons et leurs graphies (comme suggérée dans l'approche MSL). Les exceptions à ces connexions forme-son ne seront apprises que dans un stade ultérieur au moment où l'élève a déjà appris à employer les régularités de la langue et à se concentrer sur les phénomènes les plus fréquents (Braams, 2004).

Dans ce qui suit, nous nous concentrerons plus en détail sur les différentes compétences et connaissances langagières qui sont développées à l'école (le lexique, la grammaire, la lecture, l'écriture, l'écoute et le parler) et les problèmes qu'elles posent aux élèves dyslexiques (sections 3.3.1 à 3.3.5). Il s'avère que la dyslexie peut avoir un impact négatif sur toutes les compétences langagières (Crombie, 1997 : 37).

### 3.3.1 L'apprentissage du lexique et de la grammaire

En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, un apprenant dyslexique peut éprouver des difficultés à connaître les règles grammaticales ou à les appliquer de manière systématique (Cooreman, 2007 : 6). C'est pourquoi il doit d'abord apprendre à se concentrer sur les éléments langagiers qui peuvent être expliqués par des règles systématiques (Braams, 2004). Après avoir intégré les règles de base, l'apprenant peut éventuellement commencer à mémoriser les exceptions les plus fréquentes. Les règles de base doivent cependant toujours rester le point de focalisation. Une liste de règles grammaticales et une comparaison avec la langue maternelle peuvent aussi aider l'élève dyslexique (Cooreman, 2007 : 6-7). En général, les élèves dyslexiques préfèrent aussi l'enseignement explicite de la grammaire (Kormos, 2020 : 8).

Le vocabulaire pose encore un plus grand problème que la grammaire en raison des troubles de mémoire des personnes dyslexiques (Kormos, 2017 : 66). Comme ces personnes ont des difficultés à mémoriser des éléments sans connexion logique, les listes de vocabulaire leur posent un vrai défi. De plus, l'élève dyslexique risque d'apprendre une prononciation incorrecte du mot et ne sait peut-être pas comment introduire ce mot dans une phrase (Cooreman, 2007 : 5). Par conséquent, pour les élèves dyslexiques, l'apprentissage du vocabulaire résulte plus souvent dans de faibles gains lexicaux ou des difficultés à accéder aux mots appris de mémoire (Crombie, 1997 : 38).

Il peut alors être utile pour l'élève dyslexique d'essayer de mettre les nouveaux mots en lien avec des mots déjà acquis (Tops et Boons, 2013 : 93). Cette mise en relation se fera de préférence de manière multisensorielle, c'est-à-dire en se servant de plusieurs sens (la vue, l'ouïe, le toucher) (Cooreman, 2007 : 5). La fréquence avec laquelle les mots sont répétés et revus est aussi un facteur primordial dans l'élaboration du lexique (Kormos, 2020 : 8). Les élèves dyslexiques se concentrent en outre de préférence sur des éléments très fréquents dans la langue. Finalement les outils en ligne qui aident l'élève dans la révision du lexique, se révèlent aussi très utiles (Tops et Boons, 2013 : 95).

Un dernier problème par rapport à l'acquisition de la grammaire et du lexique est que ces domaines ont une place moins importante dans les approches pédagogiques en vigueur, à savoir la pédagogie basée sur la tâche (pour plus d'informations voir Van den Branden, 2016). Les connaissances reçoivent moins d'attention que les situations communicatives authentiques et doivent dès lors être apprises de manière incidente (Tops et Boons, 2013 : 23). Kormos (2020 : 16) suggère toutefois que les élèves dyslexiques peuvent également bénéficier de l'acquisition incidente du vocabulaire à l'aide d'*extensive viewing* ou d'*extensive listening* (voir la section 2.1). Les sous-titres pourraient alors aider les élèves dyslexiques à voir les limites des mots et à associer l'orthographe du mot avec sa prononciation correspondante. L'auteure affirme cependant que l'apprentissage du vocabulaire doit s'opérer aussi bien de manière explicite que de manière incidente : les élèves dyslexiques ont besoin d'ancrer leurs connaissances lexicales en les employant dans différents contextes (Kormos, 2020 : 16).

### 3.3.2 Les compétences réceptives : lire & écouter

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 3.1, la lecture et la compréhension de textes posent des problèmes aux élèves dyslexiques. Ils ont par exemple une vitesse de lecture plus réduite que les élèves typiques. De plus, ils essaient de comprendre le texte sur la base des informations phonologiques de leur langue maternelle (Crombie, 1997 : 39). L'accès à un logiciel qui lit les textes à haute voix peut alors aider les élèves dyslexiques à mieux comprendre les textes (Tops et Boons, 2013 : 31). Ce type de logiciel pourrait aussi contribuer à leur capacité de décodage, à la vitesse de lecture, à la reconnaissance de mots, etc. Additionnellement,

l'enseignant peut demander à l'élève d'interagir activement avec le texte en le répétant ou en le lisant en même temps. L'emploi des stratégies comme l'activation des connaissances préalables et la formulation d'hypothèses peuvent aussi aider les élèves dyslexiques. Ils bénéficient en outre de temps supplémentaire pour la lecture de textes (Tops et Boons, 2013 : 45-46). Kormos (2020 : 13) rajoute encore que les supports visuels peuvent contribuer à une meilleure compréhension des textes, mais que l'on doit éviter de mettre trop d'illustrations dans un document pour ne pas distraire les élèves dyslexiques.

La compréhension orale de textes peut aussi poser problème aux élèves dyslexiques en raison des troubles de leur traitement phonologique (Kormos, 2017, 2020). Ainsi les élèves peuvent-ils avoir des difficultés à séparer les mots dans la chaîne parlée, à entendre des petites différences de sons, à reconnaître des mots et à suivre le discours parlé (Cooreman, 2007 : 3). Si un élève dyslexique ne peut pas suivre la vitesse avec laquelle la nouvelle information est présentée, il perdra le train de l'information ce qui impacte inévitablement sa compréhension du matériel (Crombie, 1997 : 38). La présence de supports visuels, une vitesse réduite et la répétition sont alors des techniques utiles (Tops et Boons, 2013 : 92). Parmi ces techniques, ce sont surtout les supports visuels qui permettent de maximiser le nombre de sens par lesquels l'élève peut analyser le matériel : il ne doit plus uniquement se concentrer sur l'oral. Les inputs audiovisuels (éventuellement sous-titrés) peuvent donc prouver utile pour stimuler la compréhension des apprenants dyslexiques (Kormos, 2020 : 13). Une analyse active du texte permet également à l'élève de mieux le saisir (Cooreman, 2019 : 2). Cela signifie que l'on renseigne l'élève d'avance sur l'objectif de l'écoute et que l'on autorise par exemple de lire le texte en même temps sur papier. Si l'élève regarde régulièrement la télévision en langue étrangère, ceci peut aussi l'aider à s'habituer à écouter dans cette langue étrangère (Cooreman, 2007 : 4). Il s'agit donc de maximaliser le nombre de rencontres avec la langue étrangère pour mieux s'habituer à l'emploi naturel de celle-ci.

### 3.3.3 Les compétences productives : écrire & parler

Pour les compétences productives, la dyslexie se manifeste notamment au niveau de l'écriture dans l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, la cohérence et la sélection des mots dans un contexte langagier spécifique (Kormos, 2020 : 9). Plus spécifiquement, l'élève dyslexique a tendance à écrire les mots de manière phonétique : il écrit ce qu'il entend (Ceysens, 2004) et a tendance à employer des graphèmes de sa langue maternelle ou à omettre des signes graphiques étrangers tels que les accents (Cooreman, 2007 : 6). Aussi l'élève dyslexique doit-il apprendre à construire des relations entre un son particulier et un mot fréquent dans lequel ce son figure (Ceysens, 2004 : 170).

Ceysens (2004 : 97) énumère plusieurs techniques pédagogiques qui peuvent remédier aux problèmes qu'un élève dyslexique ressent au moment où il essaie d'écrire un texte : (1) ne pas soustraire des points quand l'élève fait des fautes

orthographiques, (2) remplacer certaines évaluations écrites par des évaluations orales et (3) autoriser l'élève à employer certains supports technologiques tels qu'un correcteur d'orthographe ou un logiciel qui prédit les mots que l'élève est en train de taper.

Pour la production orale, un problème possible est que l'élève dyslexique éprouve des difficultés à trouver des mots ou à employer certains mots dans une phrase (Cooreman, 2007 : 4). Il ne dispose que d'un lexique limité et il est lent dans l'interaction avec les autres. Cette problématique ne se manifeste pourtant pas dans chaque personne dyslexique et est notamment liée à une peur de parler en public (Tops et Boons, 2013 : 89). Les personnes dyslexiques auront donc surtout des difficultés lorsqu'il s'agit d'une conversation avec une autre personne puisqu'ils doivent conjointement parler et assimiler ce que l'autre personne dit (Cooreman, 2007 : 5). Cette peur peut être réduite en autorisant l'élève à s'exercer avec un autre élève avant de parler devant la classe entière. De même l'on peut, dans le contexte de *pre-teaching*, demander à l'élève d'apprendre par cœur des textes de base qu'il peut alors transférer à d'autres contextes avec ses propres variations (Cooreman, 2019 : 4). Les réussites sont en outre importantes pour réduire cette angoisse (Tops et Boons, 2013 : 90).

#### 3.3.4 La mémoire

Les élèves dyslexiques ont parfois des troubles avec leur mémoire de travail, ce qui signifie qu'il est très difficile pour eux de se souvenir par exemple des instructions longues du professeur ou d'éléments qui ne sont pas liés de façon logique (Braams, 2004 ; Cooreman, 2007). Il est alors important pour ces élèves d'appliquer la technique multisensorielle. Cette technique se base sur l'idée qu'une personne sait mieux mémoriser ce qu'il peut entraîner par les différents sens (par exemple par la vue, l'ouïe et même le toucher) (VEHHO, 2017 : 15-16). Ainsi, si un élève doit apprendre les différentes parties du corps, il pourra les lire, les dire à haute voix et les indiquer sur son propre corps pour mieux les mémoriser. L'efficacité de cette technique multisensorielle est en outre affirmée par Kosak-Babuder *et al.* (2019 : 67) qui constatent qu'une présentation bimodale du matériel (sous forme de texte et audio) peut aider les apprenants dyslexiques dans la compréhension de textes difficiles en laissant un peu plus de liberté à la mémoire de travail. L'acte de proposer l'input par les différents sens agrandit donc les chances d'avoir des expériences de succès pour les élèves dyslexiques (Crombie, 1997 : 41).

Pour les élèves dyslexiques il est en outre avantageux si le professeur enseigne la structure de la langue pas à pas, en petites quantités, avec beaucoup de révisions, de répétitions et de feedback (Crombie, 1997 : 44). Cette technique est parfois mentionnée sous le nom de *multisensory structured language approach* (MSL) introduite entre autres par Sparks *et al.* (1991, 1992, 1998). La technique offre une instruction directe et explicite de la phonologie étrangère aux élèves dyslexiques tout en leur laissant simultanément voir, entendre et faire (c'est-à-dire écrire ou lire à haute

voix) la langue. Elle offre également des méthodes explicites aux élèves pour déduire les règles grammaticales (Sparks *et al.*, 1991 : 109). Cette méthode s'avère aussi utile lorsqu'elle est transformée en méthode digitale sur l'ordinateur comme dans Pfenninger (2015). Même s'il est quasiment impossible pour les élèves dyslexiques d'atteindre le même niveau langagier que les élèves typiques, ils feront de grands progrès grâce à l'intervention pédagogique.

Les élèves dyslexiques bénéficieraient aussi de plus de temps disponible pour compléter les tâches ou d'une approche *pre-teaching* (Cooreman et Van Doorslaer, 2010). Il peut également être utile de permettre aux élèves dyslexiques de travailler à leur propre rythme sur un ordinateur avec un logiciel qui se concentre entre autres sur les stratégies d'apprentissage comme dans l'étude de Pfenninger (2016).

### 3.3.5 Les facteurs individuels

Alors que les techniques proposées ci-dessus peuvent être utiles pour les élèves dyslexiques, il est toujours important de se rappeler que chaque élève dyslexique fonctionne très différemment (Tops et Boons, 2013 : 124). Ce qui fonctionne pour un élève, ne fonctionnera pas pour un autre. Il reste donc indispensable d'informer l'élève de tous les supports disponibles et de voir pour chaque élève ce qui peut l'aider dans son trajectoire scolaire. Selon Kormos (2017) et Cooreman (2019), il n'est pas avisé de dispenser l'élève de certaines pratiques scolaires. Il faut plutôt trouver un bon équilibre entre l'inclusion dans l'enseignement traditionnel et les supports individuels supplémentaires dont l'élève dyslexique a besoin (Kormos, 2017 : 113).

Les élèves dyslexiques sont en outre largement affectés par des facteurs affectifs et environnementaux tels que l'anxiété, les expériences négatives, les perceptions de l'enseignant, les perceptions de soi, etc. (voir entre autres Sparks et Ganschow, 1991 ; Kormos *et al.*, 2009 ; Kormos et Csizer, 2010 ; Csizer *et al.*, 2010 ; Kormos, 2017). Ils risquent aussi de perdre leur motivation pour la langue étrangère et de manquer de confiance en eux-mêmes (Kormos, 2020 : 9). L'âge auquel l'on établit le diagnostic de dyslexie joue un rôle dans la quantité de support que l'élève a reçue. La présence d'une bonne communication et coopération entre l'élève, ses parents, les professeurs, l'école et toutes les autres instances qui lui offrent du support est alors très importante (Braams, 2004 ; Ceyssens, 2004 ; Kormos, 2020). Les différents facteurs environnementaux et personnels tombent toutefois en dehors de la portée de cette étude (pour une description détaillée voir Kormos, 2017).

Bref, au sein de ce chapitre, nous avons constaté l'impact énorme de la dyslexie sur l'apprentissage d'une langue étrangère : la dyslexie affecte tous les aspects langagiers. Dans ce qui suit, nous proposons les différentes questions de recherche qui ont guidé notre expérience.

## 4 Questions de recherche

Comme nous l'avons mentionné dans la section 3.3, les élèves dyslexiques éprouvent des difficultés à développer leurs connaissances lexicales. Les recherches scientifiques abordées dans le deuxième chapitre suggèrent alors que la présentation de matériaux audiovisuels peut contribuer au développement incident du vocabulaire. La majorité des études se concentrent toutefois sur des adolescents ou des personnes avec une bonne maîtrise de la langue cible : jusqu'à présent aucune étude ne s'est concentrée sur de jeunes enfants avec des troubles d'apprentissage. L'anglais fait aussi l'objet de la plupart des études. Notre étude cherche donc à remédier à cette lacune en se focalisant sur l'acquisition incidente du vocabulaire en français langue étrangère chez des apprenants dyslexiques en la comparant avec celle des apprenants typiques.

La première question de recherche qui sera abordée dans cette étude vise à vérifier si l'acquisition incidente du vocabulaire peut se produire chez de jeunes apprenants du français :

1. Quel est l'effet d'un input audiovisuel sous-titré sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes apprenants du français langue étrangère ? Combien de nouveaux mots sont acquis de manière incidente ?

Ensuite, nous voulons analyser l'effet d'une approche audiovisuelle sur le lexique des élèves dyslexiques. Cette question de recherche nous permettra par la suite de déterminer dans quelle mesure les gains lexicaux éventuels des élèves dyslexiques sont comparables aux gains lexicaux des élèves typiques. Les deux autres questions de recherche que nous traitons sont donc :

2. Quel est l'effet d'une approche audiovisuelle sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez les élèves dyslexiques ?
3. Existe-t-il des différences entre les élèves dyslexiques et les élèves typiques sur le plan de l'acquisition incidente du vocabulaire par l'approche audiovisuelle ?

Les différentes questions de recherche nous permettront en outre de discerner des implications pédagogiques.

## PARTIE II : L'expérience

Dans la deuxième partie de cette étude, nous nous concentrons sur l'expérience que nous avons menée. Nous abordons consécutivement la méthodologie (chapitre 5), les résultats (chapitre 6) et l'interprétation des résultats en fonction de la littérature existante (chapitre 7). Nous terminons cette partie par une conclusion générale (chapitre 8).

### 5 Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présentons les aspects méthodologiques de notre étude. Nous nous concentrons d'abord sur les participants de l'expérience (section 5.1) pour ensuite donner plus d'informations sur les matériaux et les tests que nous avons employés (sections 5.2 et 5.3). Nous terminons ce chapitre par une description de la procédure de l'expérience et de la manière dont nous avons analysé les différents tests (sections 5.4 et 5.5).

#### 5.1 Participants

Les 31 participants de notre expérience sont tous des élèves de la dernière année de l'école primaire en Flandre. Les élèves ont donc 10 ou 11 ans (âge moyenne : 10.8 ans) au moment où ils ont complété les différents tests. Comme les cours de français ne sont donnés en Flandre qu'à partir de la cinquième année de l'école primaire, ceci implique qu'au moment de passer les tests, les élèves ont suivi des cours de français depuis environ un an et demi. À l'école primaire en Flandre, l'on n'enseigne que deux ou trois cours de français par semaine. Les participants de notre expérience sont donc des débutants.

Parmi les 31 élèves qui ont participé à cette étude, 15 font partie d'une classe de l'institut Heilig Hart à Heverlee, une école catholique traditionnelle. Les autres 16 participants sont tous dans la même classe à Eureka Leuven, une école qui se spécialise dans les troubles d'apprentissage. Au total, nous avons dû supprimer les données de six élèves des analyses puisqu'ils étaient des locuteurs natifs du français ou bilingues (néerlandais-français). Il s'agit de deux élèves de l'institut Heilig Hart et quatre élèves d'Eureka Leuven. Cinq élèves de l'institut Heilig Hart ont en outre relaté qu'ils parlent encore une autre langue à la maison : deux parmi eux sont bilingues (néerlandais-turc, néerlandais-russe), un élève est trilingue (néerlandais-anglais-vietnamien) et deux élèves ne parlent que des langues étrangères à la maison (anglais-tamil, anglais-espagnol). Nous n'avons cependant pas supprimé les données de ces élèves plurilingues puisque le français n'est pas leur langue maternelle. Le nombre total de participants dans notre expérience s'élève donc à 25 élèves (voir le tableau 4).

Huit élèves parmi nos participants sont dyslexiques<sup>3</sup>. Il s'agit de sept élèves d'Eureka Leuven et un élève de l'institut Heilig Hart. À l'exception de ce dernier élève, ils disposent tous d'un certificat qui prouve qu'ils souffrent de dyslexie. Nous avons pourtant inclus l'élève de l'institut Heilig Hart dans la catégorie des élèves dyslexiques puisqu'il y avait une forte suspicion de dyslexie dans l'équipe de professeurs.

		Heilig Hart	Eureka	Total
Nombre initial de participants		15	16	31
Données supprimées de l'expérience		2	4	6
Nombre restant	Total	13	12	25
	Dont dyslexiques	1	7	8
	Dont non-dyslexiques	12	5	17

Tableau 4 : Résumé des participants

## 5.2 Matériaux

Dans cette section, nous fournissons d'abord des informations supplémentaires sur la sélection du matériel audiovisuel (5.2.1). Ensuite, l'émission (5.2.2) et son adaptation (5.2.3) seront abordées. Nous précisons enfin comment nous sommes arrivés à la sélection des mots cibles (5.2.4).

### 5.2.1 La sélection de l'input

Pour pouvoir répondre aux questions de recherche, nous avons sélectionné un input bimodal qui permet aux élèves d'entendre et de voir le contenu en même temps. Plus spécifiquement, il s'agit d'une émission de la série télévisée *Le Petit Nicolas*. Cette série télévisée pour enfants, consistant en 104 épisodes en dessin animé, a vu le jour en 2009 et s'est basée sur les contes écrits de Goscinny et Sempé premièrement diffusés en 1959 ([www.petitnicolas.com](http://www.petitnicolas.com)). Au sein de l'expérience, nous avons travaillé sur l'épisode « On a fait un journal » qui dure 12 minutes et 34 secondes. Dans cet épisode Nicolas et ses amis veulent faire un journal avec la nouvelle imprimerie que Nicolas a reçue. Ils se mettent donc à rédiger les différents articles et à chercher un scoop qui sera intégré à la une du journal. L'émission est accessible librement sur YouTube ([le petit nicolas on a fait un journal - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...)).

La sélection du matériel s'est faite en raison de l'authenticité et du caractère reconnaissable de la matière. En effet, la série a été créée pour divertir les enfants et non pas pour des raisons didactiques. Les émissions se concentrent en outre sur Nicolas, un jeune écolier, qui vit des aventures avec son groupe d'amis. Il se peut donc que les différents thèmes soient reconnaissables pour les jeunes enfants qui regardent la série, ce qui à son tour peut avoir un effet positif sur leur motivation. Webb et Rodgers (2009 : 353) suggèrent également que les séries pour enfants permettent souvent de mieux acquérir de nouveaux mots de manière incidente puisque leur

<sup>3</sup> Deux élèves dyslexiques étaient aussi caractérisés comme *niet-lezend* [traduction littérale : pas-lecteur]. Ceci signifie que leur niveau de lecture est très bas pour leur âge. Un troisième élève dyslexique souffre également de dyscalculie.

objectif est d'être facilement compréhensible et de stimuler le développement lexical. Le choix de travailler avec un épisode du *Petit Nicolas* devrait alors faciliter l'acquisition de nouveaux mots par nos participants. Comme les élèves n'ont que 10 ou 11 ans, le matériel convient en outre à leur stade de développement : la série télévisée a été faite pour des enfants d'une tranche d'âge similaire. Cette correspondance entre le matériel et le niveau des apprenants est importante pour rendre possible l'acquisition incidente du vocabulaire (voir la section 1.2).

### 5.2.2 L'émission et son profil lexical

L'épisode « On a fait un journal » a été sélectionné en raison de son thème. Plus spécifiquement, nous estimons que les élèves sont déjà un peu familiers avec le sujet du journalisme mais que bon nombre d'items lexicaux qui figurent dans la vidéo demeurent encore potentiellement inconnus. La familiarité avec le thème est cependant nécessaire puisque l'acquisition incidente du vocabulaire ne se réalise que lorsqu'une couverture lexicale de 95% est atteinte (Webb et Rodgers, 2009 : 341-342). L'épisode est donc relativement facile à comprendre. Ceci est important puisque le matériel audiovisuel ne peut pas vraiment être adapté pour mieux satisfaire au niveau des apprenants. Alors qu'un texte peut être modifié en changeant les mots, les structures phrastiques et en rajoutant des images, une vidéo ne s'ouvre pas à de telles modifications. Il est donc primordial qu'il s'agisse d'un input compréhensible pour les élèves en question.

Webb et Rodgers (2009) affirment néanmoins qu'il est nécessaire de connaître les deux mille familles de mots les plus fréquentes afin de comprendre les séries pour enfants (voir la section 1.2). Comme les participants de notre expérience n'ont suivi des cours de français que depuis un an et demi, ils n'ont sans doute pas encore développé de telles connaissances lexicales. Il reste donc douteux que le matériel corresponde à leur niveau. En raison de leur expérience limitée en français, nous n'estimons donc pas que les gains lexicaux des participants soient grands.

Afin d'analyser la difficulté de l'épisode en question, nous avons établi son profil lexical à l'aide de *Lextutor* (<https://www.lexutor.ca/vp/comp/>), un logiciel gratuitement disponible en ligne. *Lextutor* permet à ses utilisateurs de contrôler si un texte comporte des mots fréquents et de déterminer combien de familles de mots l'apprenant doit connaître pour couvrir 95% et 98% de l'input. Sur la base d'un corpus journalistique, le logiciel répartit donc les différents mots de l'input selon leur catégorie de fréquence : la première catégorie (soit la classe K1) comporte les mille familles de mots les plus courantes du français, etc.

Pour pouvoir mener cette analyse, nous avons d'abord transcrit les paroles de l'épisode dans un document Word. Au total, la transcription comporte 1612 mots. La figure 1 montre une partie de la transcription (voir l'annexe 1 pour la transcription intégrale).

Nicolas	Trois coups, ça doit être le code pour entrer.
M. Alberto	Ah, je vous en prie, entrez.
Nicolas	Tu as vu ça ? Le moustachu aussi est bien un agent secret.
Louissette	C'est quoi cette musique ?
Nicolas	C'est sûrement pour nous empêcher de les écouter. Encore une technique d'agent secret.
Louissette	On devrait appeler Geoffroy pour qu'il vienne avec son appareil photo.

Figure 1 : Extrait de la transcription de l'épisode

Par la suite, nous avons dû enlever les noms propres (comme *Nicolas* et *Blédurt*) et les interjections (comme *ah* et *mmh*) de la transcription pour éviter les fautes d'analyse. En effet, *Lextutor* rajoute ces différentes unités lexicales à la 'off-list', ce qui signifie que le logiciel ne les reconnaît pas comme mots. Nation (2006) et Webb et Rodgers (2009) présumant d'ailleurs que les noms propres sont faciles à apprendre et doivent dès lors être considérés comme connus par les apprenants.

Le profil lexical de l'épisode « On a fait un journal » est représenté dans la figure 2. Les mots *mémé* et *nappage* ont été classifiés comme *off-list* par *Lextutor*. Les résultats montrent que 93.4% des mots qui figurent dans la vidéo appartiennent aux deux mille familles de mots les plus fréquentes du français. Ce pourcentage s'élève à 95.2% si l'on considère les trois mille familles de mots les plus fréquentes. Les personnes qui regardent l'épisode du *Petit Nicolas* doivent donc maîtriser les trois mille familles de mots les plus fréquentes pour arriver à une couverture de 95%. Ceci est en lien avec les résultats de Webb et Rodgers (2009), qui suggèrent que la connaissance des trois mille familles de mots les plus fréquentes suffit pour couvrir 95% de la plupart des matériaux audiovisuels. Comme notre profil lexical confirme les résultats de Webb et Rodgers (2009) et que d'autres variables (telles que les images et les sous-titres) peuvent faciliter la compréhension de l'input, nous estimons que l'épisode du *Petit Nicolas* convient aux participants de notre expérience.

Freq. Level	Flemmas (%)	Types (%)	Tokens (%)	Cumul. token (%)
K-1 :	343 (74.4)	377 (74.51)	1383 (86.8)	86.8
K-2 :	50 (10.8)	55 (10.87)	105 (6.6)	93.4
K-3 :	23 (5.0)	23 (4.55)	28 (1.8)	95.2
Coverage 95				
K-4 :	9 (2.0)	10 (1.98)	11 (0.7)	95.9
K-5 :	5 (1.1)	5 (0.99)	7 (0.4)	96.3
K-6 :	3 (0.7)	3 (0.59)	3 (0.2)	96.5
K-7 :	4 (0.9)	5 (0.99)	5 (0.3)	96.8
K-8 :	4 (0.9)	4 (0.79)	5 (0.3)	97.1
K-9 :	5 (1.1)	5 (0.99)	9 (0.6)	97.7
K-10 :	5 (1.1)	7 (1.38)	16 (1.0)	98.7
Coverage 98				
K-11 :	1 (0.2)	1 (0.20)	2 (0.1)	98.8
K-12 :	2 (0.4)	2 (0.40)	2 (0.1)	98.9
K-13 :				
K-14 :	1 (0.2)	1 (0.20)	3 (0.2)	99.1
K-15 :	2 (0.4)	2 (0.40)	4 (0.3)	99.4
K-16 :	1 (0.2)	1 (0.20)	2 (0.1)	99.5
K-17 :				
K-18 :	1 (0.2)	1 (0.20)	1 (0.1)	99.6
K-19 :				
K-20 :				
K-21 :				
K-22 :				
K-23 :				
K-24 :	2 (0.4)	2 (0.40)	5 (0.3)	99.9
K-25 :				
Off-List:	??	2 (0.40)	2 (0.13)	100.00
Total (unrounded)	461+?	506 (100)	1593 (100)	≈100.00

Figure 2 : Le profil lexical de l'épisode "On a fait un journal"

### 5.2.3 L'adaptation de l'émission

Même si l'input de l'épisode ne se prête pas à des modifications (comme la substitution de mots difficiles par des mots plus faciles), des sous-titres peuvent être rajoutés à la vidéo. Dans une deuxième étape, la transcription de l'épisode a donc été employée pour créer des sous-titres dans Aegisub, un logiciel gratuitement disponible en ligne ([www.aegisub.org](http://www.aegisub.org)). Ce logiciel respecte les différents principes de sous-titrage tels que la règle de 6 secondes et le nombre limité de caractères (max. 41) dans une seule ligne (pour plus d'informations voir Diaz Cintas et Ramael, 2014). La figure 3 montre un exemple du processus de sous-titrage.

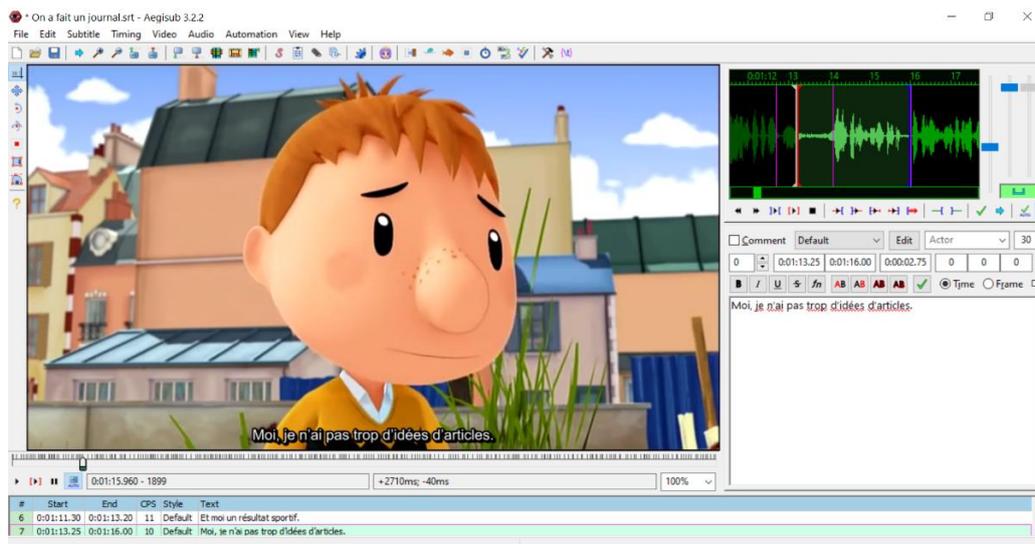


Figure 3 : Exemple du processus de sous-titrage dans Aegisub

Le choix d'ajouter des sous-titres s'est fait parce que les sous-titres rajoutent une couche d'input visuel supplémentaire à l'épisode (voir la section 2.2 pour plus d'informations sur les avantages des sous-titres). Cette couche additionnelle permet d'enrichir et de diversifier les informations. L'apprenant est donc encouragé à se concentrer et à employer ses différents sens au moment où il regarde l'épisode, ce qui peut avoir un effet positif sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Plus spécifiquement, il se peut que l'apprenant observe plus vite les mots inconnus (Peters *et al.*, 2016). La présence de sous-titres peut aussi aider à mieux comprendre le contenu de la vidéo (Winke *et al.*, 2010 ; Montero Perez *et al.*, 2013). De plus, les enfants en Flandre sont vraisemblablement habitués à lire des sous-titres parce que c'est la manière privilégiée à la télévision pour rendre les contenus étrangers accessibles (Peters *et al.*, 2016 ; Koolstra et Beentjes, 1999). En Flandre, la technique du *dubbing* ne s'utilise donc presque pas.

Dans le processus de sous-titrage, nous avons opté d'intégrer des sous-titres dans la langue cible, au lieu de sous-titres dans la langue maternelle. Il s'agit donc de *captions* (voir la section 2.2.1). Ce choix s'est fait parce que les sous-titres en langue étrangère attirent plus l'attention de l'apprenant aux nouvelles formes lexicales et aident à distinguer les différents mots de la chaîne parlée (Peters *et al.*, 2016 : 145). En d'autres mots, les participants seront potentiellement plus capables de distinguer les nouveaux items lexicaux en français, s'ils voient l'orthographe de ces mots dans les sous-titres. La figure 4 présente un exemple de la manière dont les sous-titres sont montrés dans la version finale de la vidéo.

Il est cependant important de remarquer que les jeunes Flamands ne sont sans doute pas habitués à lire des sous-titres en français. Comme les participants sont des enfants âgés de 10-11 ans, ceci peut résulter en une vitesse de lecture plus réduite et une compréhension moins grande du matériel. Pour remédier déjà un peu à ces difficultés et pour mieux satisfaire au niveau des apprenants, nous avons réduit la vitesse de la

vidéo à 90% de l'original. Ceci résultait en une vidéo qui dure 13 minutes et 55 secondes. Nous avons aussi demandé aux élèves de regarder la vidéo deux fois. Ainsi la durée totale pendant laquelle les élèves sont engagés avec le matériel s'élève à 27 minutes et 50 secondes. Le nombre de fois que les élèves rencontrent les mots cibles de l'expérience double aussi. Webb et Rodgers (2009 : 356) affirment que ceci est avantageux lorsque les participants regardent un seul épisode d'une série télévisée en raison des présentations limitées des mots cibles. En effet, plus la fréquence d'un mot-cible est élevée, plus la possibilité d'acquérir ce mot de manière incidente est grande (voir la section 2.3.1). L'acte de regarder deux fois la même vidéo pourrait néanmoins avoir un impact négatif sur la motivation des élèves.



Figure 4 : Exemple de la vidéo sous-titrée

#### 5.2.4 La sélection des mots cibles

Dans notre étude, plusieurs paramètres ont eu un effet sur la sélection des mots cibles. Tout d'abord, nous avons décidé de travailler avec des mots réels au lieu de non-mots, c'est-à-dire des mots qui n'existent pas réellement mais qui répondent aux critères linguistiques de la langue cible. Ce choix s'est fait en raison du matériel avec lequel nous travaillons. En effet, il est très difficile d'inclure des non-mots dans un input audiovisuel authentique qui a été créé pour la télévision.

Un deuxième critère qui a eu un impact sur la sélection des mots cibles était le caractère inconnu des mots. Comme une des questions de base de notre étude est de savoir si les participants acquièrent de manière incidente le sens de nouveaux mots, nous devons inclure dans nos tests des mots dont le sens est potentiellement inconnu par les élèves. Plusieurs cas douteux figurent cependant dans notre sélection de mots cibles en raison de leur ressemblance aux formes néerlandaises (comme *danser*, *paquet* ou *article*). Les élèves seront peut-être capables de déduire le sens de ces mots-là grâce aux concepts de leur langue maternelle (voir la section 2.3.4 pour plus d'information sur les mots formellement similaires). Il est toutefois possible que ces

unités lexicales similaires aient un effet positif sur la motivation des élèves : les élèves se sentiraient potentiellement moins démotivés s'ils sont sûrs de quelques réponses.

La difficulté des mots a aussi eu une influence sur leur sélection. Cette difficulté peut d'abord être déterminée en regardant la classe de mots à laquelle les différentes unités lexicales appartiennent. Alors que Nation et Webb (2011 : 81-82) suggèrent que les mots cibles dans une expérience doivent appartenir à plusieurs catégories lexicales, nous avons surtout sélectionné des substantifs pour notre expérience (au total 20 des 25 mots cibles). Nous avons en outre inclus trois verbes (*danser, chercher, se battre*), une locution verbale (*avoir des ennuis*) et un adjectif (*chouette*). La décision de travailler avec une grande majorité de substantifs s'est faite en raison du niveau langagier des participants. Comme il s'agit d'enfants de 10 ou 11 ans qui ne suivent des cours de français que depuis un an et demi, les gains lexicaux attendus ne vont probablement pas être grands. Il est donc important de choisir des mots faciles et fréquents afin de stimuler la motivation des élèves. Les substantifs semblent alors être la catégorie lexicale la plus appropriée puisqu'en général les substantifs diffèrent moins par rapport au lemme que les autres catégories lexicales et l'on peut plus facilement deviner le sens d'un substantif en regardant son contexte (cf. Nation et Webb, 2011 : 82).

Un quatrième critère qui a joué un rôle dans la procédure de sélection est la fréquence des mots (voir la section 2.3.1 pour plus d'informations). Pour le choix des mots cibles, nous nous sommes concentrée sur les mots qui apparaissent le plus souvent dans l'épisode du *Petit Nicolas*. Ceci est important parce que le matériel de notre expérience est un input audiovisuel. Nous sommes donc limitée dans les ajustements que nous pouvons apporter à la vidéo pour mieux l'adapter aux besoins des élèves. En effet, nous ne pouvons pas augmenter le nombre d'occurrences des unités lexicales dans la vidéo puisqu'il s'agit d'un épisode authentique qui a été créé pour la télévision. Ceci diffère d'un contenu écrit où l'on peut ajouter des phrases pour augmenter le nombre de rencontres avec les mots cibles. Par conséquent, il est primordial de sélectionner des mots fréquents pour faciliter l'acquisition incidente du vocabulaire. Dans la sélection finale de nos mots cibles, la fréquence des unités lexicales dans la vidéo varie entre une seule et neuf occurrences. Afin de remédier aux contraintes de fréquence, nous avons en outre demandé aux élèves de regarder la vidéo deux fois. Ainsi l'exposition aux unités lexicales ciblées est déjà doublée.

La représentation visuelle des mots dans la vidéo est un dernier facteur qui a eu un impact sur le choix des mots cibles (voir la section 2.3.3). Cette représentation visuelle consiste en une présentation conjointe du mot cible dans l'audio et dans les images de l'épisode animé (Rodgers, 2018 : 198). Un tel support visuel peut permettre aux apprenants de créer plus facilement un lien entre le mot dans la langue étrangère et son concept déjà acquis en langue maternelle. De même que pour la fréquence des mots, nous sommes limitée par l'authenticité du matériel : nous ne pouvons pas augmenter le nombre de fois qu'un mot est représenté visuellement dans la vidéo.

Ceci diffère à nouveau d'un input écrit où l'on peut, par exemple, prendre des captures de la vidéo et les insérer dans le texte pour représenter les mots visuellement. Cette impossibilité d'adapter la vidéo explique alors pourquoi, dans notre sélection finale de mots cibles, seulement quatre unités lexicales sont représentées visuellement. La figure 5 montre un tel exemple de l'épisode « On a fait un journal » où le mot *imprimerie* est représenté visuellement quand le même mot figure dans l'audio et dans les sous-titres.



Figure 5 : Exemple d'une représentation visuelle d'un mot cible

Les différents paramètres nous ont menée à sélectionner définitivement 25 mots cibles. Ces unités lexicales ainsi que leur fréquence dans l'épisode, la classe de mots à laquelle elles appartiennent et leur représentation visuelle ou non sont incluses dans le tableau 5. Afin de vérifier si des effets de test se sont produits dans notre expérience, nous avons aussi inclus cinq distracteurs dans notre liste de mots cibles (voir le tableau 6). Ces distracteurs sont des unités lexicales qui ne figurent pas dans la vidéo, mais qui pourraient bien y figurer. Ce sont en outre des mots que les élèves sont censés connaître à la fin de l'école primaire après deux ans d'instruction formelle en français.

	<b>Mot cible</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Classe de mots</b>	<b>Support visuel</b>
1	Agent secret	9	N	-
2	Appareil photo	3	N	+
3	Article	5	N	-
4	Avoir des ennuis	1	Loc.	-
5	Bille	3	N	-
6	Chercher	3	V	-
7	Cachette	2	N	-
8	Chouette	2	Adj.	-
9	Couverture	2	N	-
10	Danser	4	V	+
11	Encre	1	N	-
12	Espion	2	N	-
13	Imprimerie	1	N	+
14	Journal	7	N	-
15	Journalisme	1	N	-
16	Mission	4	N	-
17	Moustachu	3	N	-
18	Paquet	2	N	-
19	Punition	2	N	-
20	Scoop	9	N	-
21	Se battre	1	V	-
22	Secret	2	N	-
23	Smoking	2	N	+
24	Tricheur	2	N	-
25	Voisin	1	N	-

Tableau 5 : La sélection finale de mots cibles

	<b>Mot</b>	<b>Classe de mots</b>
1	Chaussette	N
2	Jardin	N
3	Livre	N
4	Vendredi	N
5	Voiture	N

Tableau 6 : La sélection finale de distracteurs

### 5.3 Instruments

Dans cette section, nous donnons un aperçu des tests que nous avons utilisés dans notre expérience. Comme l'expérience est construite sur la base d'un design prétest-posttest (cf. section 5.4 sur la procédure), nous faisons dans cet aperçu une distinction entre les tests qui sont remplis lors du prétest et ceux qui sont remplis lors du posttest. Nous commençons par les tests de la première étape de l'expérience (5.3.1) : un test de connaissances lexicales et un test de reconnaissance du sens. Ensuite nous présentons les tests employés dans la deuxième étape de l'expérience (5.3.2) : un test de compréhension, un deuxième test de reconnaissance du sens et un questionnaire. Dans l'expérience, nous avons opté de travailler uniquement avec des tests réceptifs, c'est-à-dire des tests où l'apprenant sélectionne la bonne réponse d'une série

d'options. En raison des difficultés que les élèves dyslexiques ont avec leur mémoire de travail (voir la section 3.3.4), nous n'avons pas voulu utiliser des tests productifs. En demandant aux élèves de se rappeler différentes significations des items lexicaux, nous risquons de désavantager les élèves dyslexiques.

### 5.3.1 Prétest

Les prétests ont été administrés par la professeure des participants. Il s'agit d'un test de connaissances lexicales (5.3.1.1) et d'un test de reconnaissance du sens (5.3.1.2).

#### 5.3.1.1 Test de connaissances lexicales

Avant d'entamer l'expérience même, nous avons demandé aux élèves de compléter un test pour mesurer leur étendue lexicale (voir la section 2.3.2 pour plus d'informations sur l'impact des connaissances lexicales préalables). Ceci est important puisque de grandes différences peuvent se produire dans la maîtrise d'une langue étrangère entre différents apprenants d'un même groupe. Le test de connaissances lexicales doit donc contrôler si de telles différences existent entre les participants et éviter que des effets de test se produisent dans les résultats à cause de ces différences (Peters *et al.*, 2016 : 146). De plus, il est important de savoir quelle est l'étendue lexicale des élèves puisqu'en général plus l'étendue lexicale est haute, plus l'acquisition incidente du vocabulaire et la compréhension d'un fragment audiovisuel sont faciles (Montero Perez *et al.*, 2014 ; Peters *et al.*, 2016 ; Montero Perez *et al.*, 2018 ; Montero Perez *et al.*, 2020). En d'autres mots, si les élèves disposent de grandes connaissances lexicales préalables, celles-ci vont aider à mieux comprendre un fragment audiovisuel et à acquérir de nouveaux mots de manière incidente. Ce dernier aspect peut être expliqué par le fait que les élèves avec de plus grandes connaissances lexicales, vont plus facilement arriver à la couverture lexicale de 95% du matériel qui est nécessaire pour pouvoir acquérir de nouveaux mots (voir la section 1.2).

Le test lexical que nous avons utilisé comporte 40 questions à choix multiple (avec ou sans images). Pour chaque question, l'enseignante lit la question et les différentes options à haute voix. L'élève essaie alors d'indiquer la bonne traduction ou de répondre à la question. Parmi les quatre options, il n'y a qu'une solution correcte. Les instructions ainsi que les questions sont rédigées en néerlandais pour des raisons de clarté. Les réponses possibles sont parfois données en néerlandais et parfois en français en fonction de la question. Un exemple d'une question qui provient du test est donné dans la figure 6. Nous avons aussi inclus la traduction française de la question dans la colonne droite.

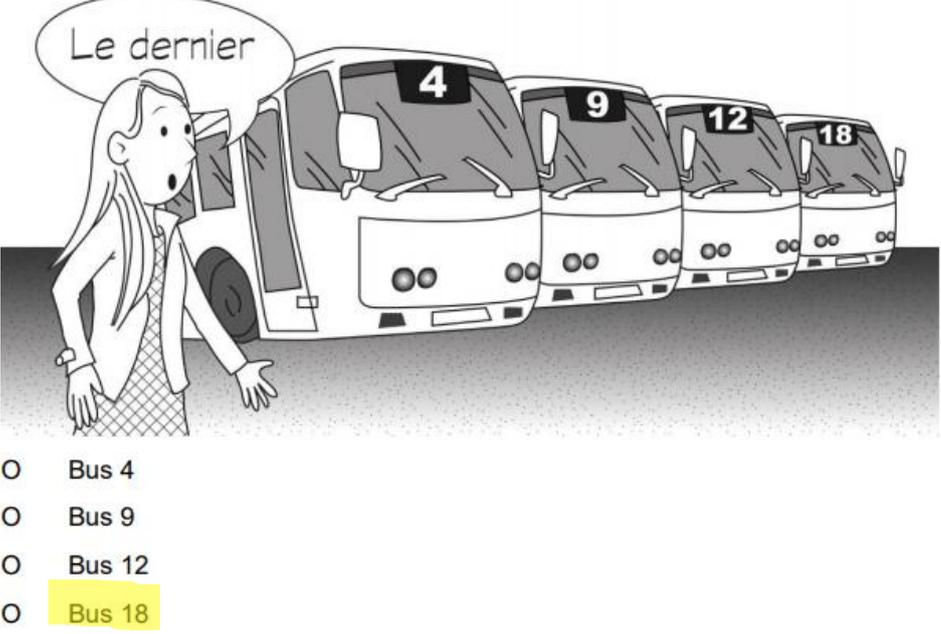
Iemand zegt: "Prends le dernier bus" Welke bus neem je?	[Quelqu'un te dit: « Prends le dernier bus » Tu prends quel bus ? ]
 <p data-bbox="284 831 443 1003"> <input type="radio"/> Bus 4  <input type="radio"/> Bus 9  <input type="radio"/> Bus 12  <input checked="" type="radio"/> Bus 18 </p>	

Figure 6 : Exemple du test de connaissances lexicales

Le test même provient d'un sondage<sup>4</sup> qui a été mené par l'enseignement flamand (c'est-à-dire par les différents réseaux scolaires) en 2017. L'objectif de ce sondage était de vérifier si les élèves de l'école primaire en Flandre maîtrisent les objectifs d'apprentissage pour le français en 6<sup>e</sup> année. Le test a été conçu avec le curriculum en tête ce qui implique que l'on tient compte du vocabulaire que les élèves sont censés connaître après deux ans d'instruction formelle de français. C'est donc un bon outil pour mesurer l'étendue lexicale des élèves qui participent à notre expérience.

De plus, ce type de test semble être plus utile qu'un test basé sur la fréquence des mots puisqu'à l'école primaire en Flandre l'on enseigne le vocabulaire de manière thématique. Les élèves rencontrent, par exemple, d'abord le champ lexical de la famille pour ensuite, dans une autre unité, aborder les activités extrascolaires en français. Si, en revanche, nous avons opté pour un test lexical qui se concentrait sur la fréquence des mots, il ne serait pas du tout garanti que les mots que les élèves connaissent déjà soient les mêmes que ceux qui font partie des mille familles de mots les plus fréquentes dans un corpus.

L'intégralité du test de l'étendue lexicale est reprise dans l'annexe 2.

<sup>4</sup> Vlaamse Overheid (2018). Peiling Frans in het Basisonderwijs. <https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/08/2008-Frans-le-lu-schr-spr-basis.pdf>

### 5.3.1.2 Test de reconnaissance du sens

Après le test lexical, les élèves complètent un premier test de reconnaissance du sens. Ce test comporte nos 30 items lexicaux (dont les cinq distracteurs) dans un ordre aléatoire avec des modalités de réponse à choix multiple. Pour chaque item, l'enseignante lit l'unité lexicale française et les trois traductions suggérées à haute voix. Ensuite, les élèves essaient de sélectionner la bonne traduction. Chaque item comporte donc une bonne solution et deux mauvaises solutions. Une option neutre « je ne sais pas » est rajoutée à chaque question pour décourager les élèves à deviner le sens des mots inconnus. La figure 7 intègre deux exemples d'items lexicaux du prétest de reconnaissance du sens.

Ce qui est important c'est que les différentes réponses sont toutes des unités lexicales qui seraient possibles dans le contexte de la vidéo. Les participants ne peuvent donc pas exclure certaines options qui seraient inattendues dans le contexte de l'épisode. Les différentes options appartiennent en outre à la même classe de mots que le mot cible. À nouveau, cette mesure empêche les apprenants d'éliminer certaines options sans avoir compris le mot cible. Les consignes ainsi que les réponses possibles sont intégrées en néerlandais pour des raisons de clarté.

<p><b>1. Danser</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Praten [parler]</li><li><input checked="" type="radio"/> Dansen [danser]</li><li><input type="radio"/> Eten [manger]</li><li><input type="radio"/> Ik weet het niet [je ne sais pas]</li></ul> <p><b>2. Chouette</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input checked="" type="radio"/> Tof [chouette]</li><li><input type="radio"/> Origineel [original]</li><li><input type="radio"/> Nuttig [utile]</li><li><input type="radio"/> Ik weet het niet [je ne sais pas]</li></ul>
--

Figure 7 : Exemple du prétest de reconnaissance du sens

L'objectif du premier test de reconnaissance du sens est de déterminer les connaissances préalables des participants des mots cibles. Ces constats permettront ensuite, dans la deuxième étape de l'expérience, de voir si les élèves ont acquis de nouveaux mots de manière incidente après la présentation du matériel audiovisuel. Il s'agit donc d'une comparaison des résultats du prétest et du posttest de chaque apprenant pour voir si leurs connaissances lexicales ont augmenté. Le prétest de reconnaissance du sens a été intégré dans l'annexe 3.

Une première remarque importante par rapport au test de reconnaissance du sens est qu'il s'agit d'un test réceptif. Plus spécifiquement, nous ne demandons pas aux participants de produire la signification des mots cibles eux-mêmes. Ils reçoivent

différents sens possibles parmi lesquels figure une bonne option. Le choix de créer un test réceptif s'est fait parce qu'il s'agit aussi de matériaux réceptifs dans l'expérience : les apprenants regardent uniquement l'épisode du *Petit Nicolas* sans faire des activités de production orale et écrite par après. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné au début de la section 5.3, nous risquons de désavantager les élèves dyslexiques si nous leur demandons de repérer des informations de la mémoire de travail.

Les mots cibles présentés dans notre test de reconnaissance du sens sont en outre des mots isolés qui ne sont pas intégrés dans un contexte langagier : les mots n'apparaissent pas dans une phrase. Cette représentation isolée des mots est assez artificielle puisque dans le langage les mots apparaissent toujours dans un contexte. Nous n'avons pourtant pas inclus le contexte des mots cibles dans nos questions pour assurer qu'un meilleur résultat sur le posttest de reconnaissance du sens ne puisse être attribué qu'au traitement. En effet, en rajoutant un contexte aux questions, il est possible que les élèves réussissent à deviner le sens d'un mot inconnu en regardant son contexte.

L'acquisition de nouveaux mots reste finalement un processus lent qui a un effet cumulatif. Comme nous l'avons mentionné dans la section 1.1, l'acquisition d'un nouveau mot comporte plusieurs dimensions (Nation, 2001 : 27). Une distinction peut, par exemple, être établie entre la forme, le sens et l'emploi d'une unité lexicale. L'acquisition active ou passive d'un mot constitue une autre distinction. Les aspects d'un mot ne sont donc pas tous acquis au même moment. Pour se rendre compte de l'acquisition des différents aspects, il faudrait demander aux élèves de faire plusieurs tests où ces aspects ont été isolés. L'on peut, par exemple, demander à un participant de donner la définition d'un mot cible pour voir s'il maîtrise ce sens de manière active. Dans cette étude, nous nous sommes en revanche limitée à l'acquisition réceptive du sens en demandant aux participants de sélectionner la bonne traduction d'une liste d'options. Ce choix s'est fait parce que l'acquisition incidente du vocabulaire est un processus lent où les connaissances réceptives sont plus faciles à développer que les connaissances actives : nous reconnaissons d'abord un mot avant que nous l'employions productivement (Nation, 2001 : 32). Dans le contexte de l'expérience, il est donc possible que les participants reconnaissent le sens d'un nouveau mot après le visionnage du matériel audiovisuel. Il n'est pourtant pas probable qu'ils soient capables de donner la définition des mots en question, surtout si nous prenons leur âge et leur maîtrise de la langue française en compte.

### 5.3.2 Posttest

Au moment de la deuxième étape de l'expérience, les élèves regardent deux fois la vidéo sous-titrée du *Petit Nicolas* et complètent trois tests. D'abord ils remplissent un test de compréhension (5.3.2.1), ensuite un second test de reconnaissance du sens (5.3.2.2) et finalement un questionnaire (5.3.2.3).

### 5.3.2.1 Test de compréhension

Après avoir regardé le matériel audiovisuel deux fois, les élèves se concentrent d'abord sur un test de compréhension. Ce test ne comporte que cinq questions à choix multiple. Comme dans le test de reconnaissance du sens, chaque question est accompagnée de trois solutions possibles (dont une seule est correcte) et une option neutre « je ne sais pas ». L'option neutre doit stimuler les élèves à ne pas choisir une réponse au hasard s'ils ne sont pas sûrs. Les instructions, les questions et les différentes réponses possibles sont à nouveau formulées en néerlandais pour garantir la compréhension des élèves. Une des questions qui fait partie du test de compréhension est intégrée dans la figure 8. De nouveau nous avons fourni une traduction française de la question et des différentes réponses possibles.

#### 1. Wat wil Nicolas met zijn vrienden maken?

[Que veut créer Nicolas avec ses amis? ]

- Een krant [un journal]
- Een nieuwsuitzending [un bulletin d'informations]
- Een fotoboek [un livre de photos]
- Ik weet het niet. [je ne sais pas]

Figure 8 : Exemple du test de compréhension orale

L'objectif du test de compréhension est de vérifier si l'essentiel de l'épisode du *Petit Nicolas* a été compris par les élèves : les différentes questions portent sur les informations les plus essentielles de l'épisode. En indiquant aux élèves qu'ils vont devoir répondre à quelques questions sur le contenu général de l'épisode, nous les incitons en outre à regarder plus attentivement l'épisode. Le test intégral se trouve dans l'annexe 4.

### 5.3.2.2 Test de reconnaissance du sens

Après le test de compréhension, les élèves reprennent le test de reconnaissance du sens. Ce second test comporte les mêmes 25 items lexicaux et 5 distracteurs qui ont été testés lors du premier test de reconnaissance du sens, mais dans un autre ordre aléatoire<sup>5</sup>. À nouveau, chaque item est présenté avec 3 traductions possibles (dont une seule est correcte) et une option neutre « je ne sais pas ». La figure 9 intègre deux exemples d'items lexicaux du posttest de reconnaissance du sens.

<sup>5</sup> Pour le groupe d'Eureka Leuven, la mise en page du posttest de reconnaissance du sens était adaptée. Au lieu de présenter les items dans deux colonnes, nous avons opté de les mettre dans une colonne afin de faciliter la lecture pour les élèves dyslexiques. Nous avons fait ceci d'après les conseils de la professeure et de la directrice de l'école.

### 1. Espion

- Dansleraar [professeur de danse]
- Spion [espion]
- Kampioen [champion]
- Ik weet het niet [je ne sais pas]

### 2. Voiture

- Auto [voiture]
- Straat [rue]
- Zebrapad [passage pour piétons]
- Ik weet het niet [je ne sais pas]

Figure 9 : Exemple du posttest de reconnaissance du sens

L'objectif de ce second test de reconnaissance est de déterminer si les élèves sont capables d'identifier le sens d'un nombre plus élevé d'items que lors du premier test. Ceci pourrait suggérer que les élèves ont acquis de nouveaux éléments lexicaux après le visionnage du matériel audiovisuel. Le test intégral est incorporé dans l'annexe 5.

#### 5.3.2.3 Questionnaire

Le dernier formulaire que les élèves doivent remplir est un questionnaire. Ce questionnaire se concentre d'abord sur quelques données personnelles des élèves avant de passer à des questions sur leur vécu de l'expérience.

Pour les données personnelles, nous demandons aux élèves d'indiquer leur âge, les langues qu'ils parlent à la maison (le néerlandais, le français ou encore d'autres langues) et leurs expériences avec l'input audiovisuel (est-ce qu'ils regardent souvent des vidéos en français à la maison ? Parfois ? Ou jamais ?). La figure 10 montre la manière dont ces différentes questions figurent dans le questionnaire.

**Hoe oud ben je?:** \_\_\_\_\_ jaar

**Thuis spreek ik:**

- Nederlands
- Frans
- Een andere taal: \_\_\_\_\_

**Kleur het bolletje wat voor jou past:**

- Ik kijk thuis nooit naar Franse filmpjes
- Ik kijk thuis soms naar Franse filmpjes
- Ik kijk thuis vaak naar Franse filmpjes

Figure 10 : Exemples de questions personnelles

Par la suite, les élèves répondent à cinq questions avec une échelle de Likert portant sur leur vécu de l'expérience : Ont-ils aimé regarder la vidéo ? Aimeraient-ils encore regarder de telles vidéos en classe ou à la maison ? La vidéo était-elle difficile à comprendre ? Etc. Les élèves réagissent à ces questions en coloriant des étoiles. Une étoile signifie qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec la proposition alors que cinq étoiles veulent dire qu'ils sont tout à fait d'accord. Comme dans les autres formulaires, la consigne et les différentes questions sont rédigées en néerlandais pour des raisons de clarté. La consigne et un exemple des questions sont inclus dans la figure 11. Nous fournissons aussi une traduction en français. Le questionnaire intégral est rajouté dans l'annexe 6.

<p><b><u>Kleur sterretjes! Hoe meer je het eens bent met wat er staat, hoe meer sterretjes je mag inkleuren</u></b> [Coloriez les étoiles! Plus tu es d'accord avec la proposition, plus d'étoiles tu peux colorier]</p> <p><b>1. Ik vond het leuk om naar het filmpje te kijken</b> [J'ai aimé regarder la vidéo]</p> <p></p>
--

Figure 11 : Exemple d'une question sur le vécu de l'expérience

#### 5.4 Procédure

Comme nous l'avons déjà mentionné au début de la section 5.3, nous avons opté de travailler avec un design prétest-posttest dans notre expérience. Cette démarche nous permet de voir s'il existe un lien entre l'acquisition incidente du vocabulaire et la présentation du matériel audiovisuel. Plus spécifiquement, si les élèves ont un meilleur résultat sur le posttest de reconnaissance du sens, il est possible qu'ils aient acquis le sens de quelques nouveaux mots en regardant l'épisode du *Petit Nicolas*.

Comme les participants de notre expérience sont de jeunes enfants, nous avons d'abord demandé l'autorisation des parents à l'aide d'un formulaire de consentement éclairé. Dans ce document, les parents étaient renseignés sur le but et la procédure de l'étude. Pour ne pas inquiéter les parents des élèves de l'institut Heilig Hart, nous avons créé deux versions du formulaire de consentement éclairé : un où nous ne mentionnons pas le rôle des élèves dyslexiques et l'autre où cet aspect est inclus. Les deux formulaires sont présentés dans les annexes 7 et 8.

Après avoir collectionné les formulaires de consentement éclairé, l'expérience s'est déroulée en classe aux écoles des élèves. Afin d'éviter les effets de tests, nous n'avons laissé qu'une semaine entre les deux étapes de l'expérience. Aussi espérons-nous éviter que le processus d'acquisition incidente devienne un processus

d'apprentissage. En effet, si nous laissons plus de temps entre les deux étapes, il est possible que les mots cibles soient abordés de manière consciente dans un des cours de français. Nous avons en outre demandé aux professeures de ne pas partager les bonnes réponses avec les élèves et de ne pas répondre à leurs questions éventuelles après la première étape de l'expérience.

Pour la première étape, nous avons demandé aux professeures de d'abord faire le test de connaissances lexicales et ensuite le test de reconnaissance du sens au moment où les élèves avaient un cours de français. Pour chaque test, la professeure a lu la consigne, les questions et les différentes réponses possibles à haute voix. Nous avons opté de lire toutes les informations des tests à haute voix dans les deux groupes afin de compenser les troubles de décodage des élèves dyslexiques (voir la section 3.1) : en lisant les mots à haute voix, nous voulons éviter que les élèves dyslexiques soient limités dans l'interprétation des questions. En effet, une mauvaise compréhension des items et des modalités de réponse pourrait mener à des scores plus bas, même si les élèves connaissent la bonne réponse. Les élèves ont alors répondu aux différentes questions en choisissant une option. Nous avons aussi demandé aux professeures de mentionner explicitement en classe que les élèves ne devaient pas deviner quelle était la bonne réponse puisque le résultat n'avait aucun impact sur leurs résultats scolaires. Les élèves étaient donc encouragés à choisir « je ne sais pas » s'ils n'étaient pas sûrs de leurs réponses. Les instructions précises étaient transmises aux professeures à l'aide d'un document (voir l'annexe 9).

La phase expérimentale et les posttests se sont à nouveau déroulés dans la classe des participants mais cette fois-ci sous notre surveillance. Pour cette seconde phase, chaque élève disposait d'un ordinateur avec une connexion Wifi et un casque. L'épisode du *Petit Nicolas* était rendu accessible sur la plateforme *Google Classroom* quelques heures avant l'expérience (au moment où les élèves étaient déjà à l'école).

Pendant l'expérience, nous nous sommes d'abord présentée brièvement. Ensuite nous avons expliqué aux élèves qu'ils devaient regarder deux fois individuellement la vidéo du *Petit Nicolas* et puis répondre à quelques questions de compréhension globale. En indiquant aux élèves qu'ils devaient répondre à des questions de compréhension globale, nous avons voulu les inciter à regarder la vidéo attentivement et les distraire de l'aspect lexical. Les élèves ont en outre reçu l'instruction de regarder la vidéo comme s'ils étaient à la maison dans l'objectif de les distraire de cet aspect lexical.

Immédiatement après le second visionnage de la vidéo, nous avons distribué le test de compréhension. Nous avons d'abord expliqué les consignes et mentionné que nous allions lire chaque question et ses différentes options à haute voix. À nouveau, ce choix s'est fait pour compenser les troubles de décodage des élèves dyslexiques. De plus, nous avons encore une fois explicitement demandé aux élèves de ne pas choisir au hasard une réponse s'ils n'étaient pas sûrs. Nous avons donc rassuré les élèves qu'ils

pouvaient toujours choisir l’option neutre « je ne sais pas » puisque les résultats ne faisaient pas partie de leurs résultats scolaires. Ces explications avaient aussi pour but de réduire l’angoisse des participants de faire des erreurs.

Après les instructions, nous avons commencé à lire les différentes questions et les réponses éventuelles. Les élèves ont alors pour chaque question marqué une réponse. Ensuite nous avons distribué le posttest de reconnaissance du sens et le questionnaire. Nous avons expliqué que ces tests fonctionnaient de la même manière que le test de compréhension, avant de commencer à lire à haute voix les différentes questions et réponses possibles. Les élèves ont à nouveau pour chaque question indiqué une réponse.

À la fin de l’expérience nous avons raconté aux élèves quel était le véritable objectif de notre étude, à savoir l’acquisition incidente du vocabulaire par la présentation de matériel audiovisuel. Toute communication et explication s’est déroulée en néerlandais pour des raisons de clarté. En effet, si les élèves ne comprenaient pas les instructions ou les questions, il serait impossible de mesurer leur acquisition incidente de vocabulaire.

Le tableau 7 résume encore une fois les différentes étapes de notre expérience.

Étape 1	Étape 2 : la phase expérimentale
Test de connaissances lexicales Prétest de reconnaissance du sens	Le visionnage de l’épisode (2x) Test de compréhension orale Posttest de reconnaissance du sens Questionnaire <i>Debriefing</i>

Tableau 7 : Résumé de la procédure

Dans notre étude, nous n’avons pas travaillé avec un posttest retardé. Si nos résultats suggèrent que les participants ont acquis de nouveaux mots de manière incidente, il est alors très probable qu’ils oublieront par la suite certaines nouvelles connexions qui ont été établies au sein de l’expérience.

### 5.5 Analyse

Dans l’analyse, nous avons d’abord corrigé les différents tests sur papier à l’aide d’un système binaire : une bonne réponse équivaut à un score de 1 alors qu’une mauvaise réponse, l’option neutre « je ne sais pas » et un manque de réponse résultent en un score de 0. Ce système binaire permet donc de déterminer le score total des élèves sur les différents tests. Nous avons en outre anonymisé les participants de l’expérience en leur attribuant un chiffre qui sert comme pièce d’identité. Cette anonymisation est importante pour ne pas violer la vie privée des élèves.

Ensuite, pour chaque test, tous les scores binaires ont été intégrés dans un document Excel. Ce document nous a permis de constater que 9 mots cibles étaient déjà connus

par plus de 80% des élèves au moment du prétest. Il s'agit des unités lexicales *danser*, *article*, *chercher*, *paquet*, *secret*, *mission*, *agent secret*, *espion* et *journalisme*. Les mots *danser* et *article* étaient même connus par 24 des 25 élèves, soit 96% des participants. Pour la plupart des cas, nous hypothétisons que cet effet est dû à la ressemblance du mot cible à la forme néerlandaise correspondante (p.ex. *paquet* – *pakket*).

Sur la base des scores totaux des élèves sur les différents tests, nous avons créé une page dans le document Excel qui résume les scores totaux pour chaque test. Cette page nous a aussi permis de calculer les gains lexicaux. Plus spécifiquement, en faisant la somme des scores totaux sur le prétest et le posttest, nous pouvons voir combien de mots sont éventuellement acquis de manière incidente. Si, la somme est 0 ou -1, par exemple, l'élève n'a pas fait de gains lexicaux. Si, par contre, la somme est 1 ou un chiffre encore plus élevé, l'élève a potentiellement acquis le sens de quelques unités lexicales grâce au visionnage du matériel audiovisuel.

Dans le document Excel, nous avons aussi inclus une page qui présente les informations personnelles des élèves. C'est cette page qui par la suite nous a permis d'enlever les élèves francophones ou bilingues de nos données (voir la section 5.1 sur les participants). Le document Excel (sans l'inclusion des élèves francophones ou bilingues) a finalement servi comme base pour les analyses statistiques de notre étude. Les résultats de ces différentes analyses statistiques seront expliqués en détail dans le chapitre suivant de cette étude.

## 6 Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons plus en détail les différentes analyses statistiques que nous avons effectuées et leurs résultats. Nous présentons successivement les résultats du test de connaissances lexicales (6.1), du test de compréhension (6.2) et du test de reconnaissance du sens (6.3). Nous terminons ce chapitre avec les résultats qualitatifs du questionnaire (6.4).

### 6.1 Test de connaissances lexicales

Afin de vérifier si des différences existent entre l'étendue lexicale des participants, nous leur avons fait remplir un test de connaissances lexicales avec 40 items (voir la section 5.3.1.1 pour plus de détails). L'analyse descriptive des résultats de ce test est visualisée dans le tableau 8. Une distinction est créée entre la classe de l'institut Heilig Hart et la classe d'Eureka Leuven en raison de la situation scolaire différente. La première colonne du tableau présente le nombre de participants (N). La deuxième et la troisième colonne présentent à leur tour les scores les plus bas et les scores les plus hauts sur le test dans les différents groupes. Les deux dernières colonnes montrent finalement le score moyen de chaque groupe ainsi que l'écart-type. Cette dernière variable sert à illustrer combien de variation était présente au sein des résultats.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	L'écart-type
Résultat HH	13	23	37	31,15	4,01
Résultat EUR	12	7	35	16,92	8,02

Tableau 8 : Analyse descriptive du test de connaissances lexicales selon l'école

Le tableau montre qu'en moyenne les élèves de l'institut Heilig Hart étaient capables de donner la bonne réponse à 31,15 des 40 questions du test. Les élèves d'Eureka, en revanche, obtiennent un score moyen de 16,92 sur 40. L'écart-type de 8,02 montre que de grandes variations se présentent au sein des résultats de ce dernier groupe. Les résultats peuvent donc potentiellement suggérer que le test était perçu comme plus difficile par les élèves d'Eureka.

Afin de vérifier si des différences significatives existent entre les deux conditions (soit les deux classes d'écoles différentes), nous avons aussi effectué une analyse ANCOVA (*univariate analysis of covariance*). Cette analyse permet de déterminer l'impact de la condition des élèves sur le résultat qu'ils obtiennent pour le test de connaissances lexicales. L'analyse ANCOVA ne peut toutefois être effectuée que si l'homoscédasticité est respectée, ce qui est le cas pour nos données. Les statistiques descriptives du tableau 8 suggèrent que les élèves de l'institut Heilig Hart ont des résultats significativement meilleurs sur le test de connaissances lexicales que les élèves d'Eureka,  $F(1,23) = 32,017$ ,  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = .58$ .

Si nous faisons par la suite, dans le tableau 9, une distinction entre les 8 élèves dyslexiques et les 17 élèves typiques de notre expérience (voir la section 5.1 sur les

participants), nous constatons qu'en moyenne les élèves dyslexiques sont capables de donner la bonne réponse à 15,25 des 40 questions (avec un écart-type de 7,11). Les élèves typiques donnent en moyenne 28,59 bonnes réponses (avec un écart-type de 7,30). L'analyse ANCOVA montre que les résultats des élèves typiques sur le test de connaissances lexicales sont significativement meilleurs,  $F(1,23) = 18,463$ ,  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = .45$ . Dans les deux cas, nous constatons donc que de grandes différences existent entre les deux groupes et que l'effet de la condition est très grand sur le test de connaissances lexicales.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	L'écart-type
Résultat dyslexie	8	7	27	15,25	7,11
Résultat non-dyslexie	17	11	37	28,59	7,30

Tableau 9 : Analyse descriptive du test de connaissances lexicales selon la variable 'dyslexie ou non'

## 6.2 Test de compréhension

Le tableau 10 montre les résultats des participants sur le test de compréhension. Ce test comportait 5 questions à choix multiple qui avaient pour objectif de vérifier si les élèves avaient compris l'essentiel de l'épisode du *Petit Nicolas* (voir la section 5.3.2.1 pour plus d'informations). En moyenne, les élèves de la classe de l'institut Heilig Hart étaient capables de sélectionner la bonne réponse pour 4,31 questions (avec un écart-type de ,85). Les élèves d'Eureka, en revanche, donnaient en moyenne 3,25 bonnes réponses sur le même test (avec un écart-type de 1,06). Nos résultats suggèrent alors que les différents participants étaient plus ou moins capables de bien comprendre la vidéo.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	L'écart-type
Résultat HH	13	3	5	4,31	,85
Résultat EUR	12	2	5	3,25	1,06

Tableau 10 : Analyse descriptive du test de compréhension selon l'école

Afin d'ajouter une couche d'analyses statistiques supplémentaire, nous avons aussi fait une analyse ANCOVA pour le test de compréhension. Cette analyse permet d'incorporer les résultats sur le test de connaissances lexicales en tant que co-variable pour voir si des différences se présentent entre les différents groupes. Plus spécifiquement, il s'agit donc de voir si les connaissances lexicales préalables des participants ont une influence sur les résultats du test de compréhension. À nouveau, l'homoscédasticité est respectée.

Dans nos analyses, nous avons d'abord fait une distinction entre les deux classes, c'est-à-dire entre les 13 élèves de l'institut Heilig Hart et les 12 élèves d'Eureka. Le tableau 10 montre des résultats similaires entre les deux groupes. La classe dont les participants font partie n'a donc pas d'effet significatif sur leurs scores du test de

compréhension ( $p = ,997$ ). Ceci veut dire qu'un élève de l'institut Heilig Hart n'obtiendra pas de meilleur résultat pour la compréhension de l'input qu'un élève d'Eureka. L'analyse ANCOVA affirme néanmoins qu'un effet significatif des connaissances lexicales préalables se présente pour la compréhension de l'épisode,  $F(1, 22) = 6,929$ ,  $p = .015$ ,  $\eta_p^2 = .24$ ,  $b = .074$ . Plus le résultat est élevé sur le test de connaissances lexicales, plus le résultat est élevé sur le test de compréhension (comme l'indique la valeur positive  $b = ,074$ ).

Ensuite, nous avons fait une distinction entre les 8 élèves dyslexiques et les 17 élèves typiques pour contrôler si le même effet des connaissances lexicales sur la compréhension de la vidéo se présente (voir le tableau 11). En moyenne, les élèves dyslexiques étaient capables de donner la bonne réponse à 3,13 des 5 questions (avec un écart-type de ,84). Les élèves typiques, en revanche, donnaient en moyenne 4,12 bonnes réponses (avec un écart-type de 1,05). Les résultats suggèrent alors que les deux groupes ont moyennement compris l'épisode et que la variable 'dyslexie' n'a pas d'effet sur cette compréhension ( $p = ,997$ ). L'analyse ANCOVA montre toutefois à nouveau un effet significatif de la co-variable 'étendue lexicale' sur la compréhension,  $F(1, 22) = 9,159$ ,  $p = .006$ ,  $\eta_p^2 = .29$ ,  $b = .074$ . Plus l'élève est capable d'obtenir un bon résultat sur le test de connaissances lexicales, plus il sera capable d'obtenir un bon résultat sur le test de compréhension orale (comme l'indique la valeur positive  $b = ,74$ ).

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	L'écart-type
Résultat dyslexie	8	2	4	3,13	,84
Résultat non-dyslexie	17	2	5	4,12	1,05

Tableau 11 : Analyse descriptive du test de compréhension selon la variable 'dyslexie ou non'

### 6.3 Tests de reconnaissance du sens

Le tableau 12 intègre les résultats des deux classes du prétest et du posttest ainsi que leurs gains lexicaux, c'est-à-dire le nombre de mots cibles dont le sens est acquis par les élèves à travers le double visionnage du matériel audiovisuel. Les résultats suggèrent que les deux groupes ont connu une évolution dans leurs connaissances lexicales. Pour les élèves de l'institut Heilig Hart, nous constatons que leurs scores moyens ont évolué de 15,38 sur 25 vers 18,9 sur 25. Ceci veut dire qu'en général les élèves ont appris le sens de 3,31 mots en regardant l'épisode du *Petit Nicolas* (avec un écart-type de 2,46). Pour les élèves d'Eureka, en revanche, les scores moyens évoluent de 11,25 sur 25 vers 13,50 sur 25. En général, ces élèves ont donc appris le sens de 2,25 mots en regardant l'input audiovisuel (avec un écart-type de 3,17). Comme dans les autres tests, il est important de remarquer que l'écart-type du groupe d'Eureka est toujours plus élevé. Ceci montre que de plus grandes variations se présentent au sein de leurs résultats.

Il est en outre important d'indiquer que nous considérons uniquement qu'un mot est appris si son sens était inconnu lors du prétest, mais connu lors du posttest. Au

moment où un élève connaît le sens d'un mot dans les deux tests, ce mot n'est donc pas considéré comme appris. Le mot a alors déjà été appris dans une étape antérieure du développement lexical français et est par conséquent considéré comme connu.

	Condition	N	Min.	Max.	Moyenne	Écart-type
Résultat prétest	HH	13	12	21	15,38	2,47
	EUR	12	3	18	11,25	4,43
Résultat posttest	HH	13	13	22	18,69	2,78
	EUR	12	8	21	13,50	4,17
Gains sémantiques pour les mots cibles	HH	13	0	7	3,31	2,46
	EUR	12	-3	8	2,25	3,17

Tableau 12 : Analyse descriptive des tests de reconnaissance du sens selon l'école

Dans l'analyse du test de reconnaissance du sens, nous avons aussi fait une analyse ANCOVA afin de déterminer si les variables personnelles des élèves (dyslexiques ou non) et leur condition (soit dans quelle école ils suivent leurs cours) affectent le nombre de mots appris. Cette analyse peut à nouveau être employée parce que l'homoscédasticité est respectée.

Pour la condition des élèves, nous avons déjà mentionné que les élèves de l'institut Heilig Hart ont en moyenne acquis le sens de 3,31 mots (avec un écart-type de 2,46). Les participants d'Eureka, en revanche, ont en moyenne acquis le sens de 2,25 mots (avec un écart-type de 3,17). L'analyse ANCOVA montre alors que la condition des élèves n'a pas d'effet significatif sur les résultats du test de reconnaissance du sens ( $p = ,861$ ). Les connaissances lexicales préalables des participants n'ont également pas d'influence sur ce test ( $p = ,475$ ). Ainsi, le fait de suivre des cours dans une des deux écoles ou d'avoir une étendue lexicale plus ou moins grande n'a, dans notre expérience, pas d'effet significatif sur l'acquisition de nouveaux mots.

Nous avons par la suite vérifié quel était l'impact de la dyslexie sur ce test de reconnaissance du sens (voir le tableau 13). Les résultats montrent que les élèves dyslexiques ont en moyenne acquis le sens de 2,50 mots (avec un écart-type de 3,74). Les élèves typiques ont, en revanche, acquis le sens de 2,94 mots (avec un écart-type de 2,38). Les deux groupes ont donc à peu près acquis le même nombre de mots par la présentation du matériel audiovisuel. L'analyse ANCOVA montre que la variable dyslexie n'a pas d'effet significatif sur les résultats du test de reconnaissance de sens ( $p = ,965$ ). L'étendue lexicale n'a pas d'effet significatif non plus sur les résultats des participants ( $p = ,650$ ). Dans notre étude, un élève dyslexique obtiendra donc un résultat comparable à un élève typique.

	Condition	N	Min.	Max.	Moyenne	L'écart-type
Prétest	Résultat dyslexie	8	3	16	10,38	4,44
	Résultat non-dyslexie	17	9	21	14,82	3,07
Posttest	Résultat dyslexie	8	8	17	12,88	3,09
	Résultat non-dyslexie	17	10	22	17,76	3,96
Gains sémantiques pour les mots cibles	Résultat dyslexie	8	-3	8	2,50	3,74
	Résultat non-dyslexie	17	0	7	2,94	2,38

Tableau 13 : Analyse descriptive des tests de reconnaissance du sens selon la variable 'dyslexie ou non'

#### 6.4 Questionnaire

Le tableau 14 fournit finalement l'analyse descriptive des réponses au questionnaire par les deux classes. L'objectif du questionnaire était de vérifier comment les participants avaient vécu l'expérience et d'avoir plus d'informations sur les habitudes des élèves (voir la section 5.3.2.3 pour plus de détails). De plus, ces données peuvent peut-être nous renseigner sur la motivation des élèves et sur leur appréciation d'un input authentique.

	Condition	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
J'ai aimé regarder la vidéo	HH	13	2,5	5	4,23	,78
	EUR	12	0	5	2,46	2,01
J'aimerais regarder d'autres vidéos en classe	HH	13	1	5	3,15	1,23
	EUR	12	0	5	2,42	2,01
J'aimerais regarder d'autres vidéos à la maison	HH	13	0	4,5	2	1,41
	EUR	12	0	5	1,58	1,82
J'avais du mal à comprendre la vidéo	HH	13	0,5	3	1,96	,83
	EUR	12	0	5	3,46	1,64
Il était facile pour moi de me concentrer sur la vidéo	HH	13	3	5	4,31	,75
	EUR	12	0	5	3,17	1,75

Tableau 14 : Analyse descriptive du questionnaire selon l'école

Les résultats montrent que les élèves de l'institut Heilig Hart (avec une moyenne de 4,23 sur 5) ont plus aimé le visionnage de l'épisode que les élèves d'Eureka (avec une moyenne de 2,46 sur 5). Il se peut donc que ce premier groupe ait une attitude plus positive envers un input authentique en français. Il est cependant aussi possible que les élèves d'Eureka, à cause de leur étendue lexicale moins élevée, aient éprouvé plus de difficultés au moment du visionnage, ce qui pourrait se traduire en une attitude plus négative envers le matériel abordé. Au moment où l'on demande aux participants s'ils aimeraient regarder d'autres vidéos comparables en classe ou à la maison, nous constatons toutefois que la motivation des deux groupes n'est pas tellement élevée.

Le tableau 14 nous montre en outre que les élèves d'Eureka ont, en moyenne, eu plus de difficultés à comprendre la vidéo que le groupe de l'institut Heilig Hart. Plus spécifiquement, la moyenne de la classe d'Eureka est de 3,46 sur 5 alors que pour la classe de l'institut Heilig Hart cette moyenne ne s'élève qu'à 1,96 sur 5. Ces résultats corroborent donc l'analyse du test de compréhension orale : le fait que la vidéo était perçue comme plus difficile par les élèves d'Eureka se reflète aussi dans leurs scores plus bas sur le test de compréhension orale. La dernière variable qui était analysée dans le questionnaire joue probablement aussi un rôle dans cette compréhension de l'épisode. Si un élève est capable de se concentrer sur l'input, il sera potentiellement plus facile de comprendre cet input. Les résultats suggèrent alors qu'il était plus facile pour les élèves de l'institut Heilig Hart (avec une moyenne de 4,31 sur 5) de se concentrer sur la vidéo que pour les élèves d'Eureka (avec une moyenne de 3,17 sur 5). L'écart-type est aussi à chaque fois plus élevé pour le groupe d'Eureka, ce qui montre que de plus grandes variations étaient présentes au sein de leurs résultats.

Par la suite, nous avons effectué une analyse similaire du questionnaire en distinguant entre les élèves dyslexiques et les élèves typiques (voir le tableau 15). Les résultats suggèrent que les élèves typiques ont plus aimé le visionnage de la vidéo (avec une moyenne de 4 sur 5) que les élèves dyslexiques (avec une moyenne de 2,06 sur 5). Il est alors possible que ce dernier groupe, en raison de leur étendue lexicale moins développée, ait ressenti plus de difficultés en regardant la vidéo, ce qui pourrait influencer leur motivation. Nous constatons aussi que les élèves dyslexiques seraient moins prêts à regarder d'autres vidéos similaires en classe ou à la maison.

Le tableau 15 montre en outre que les élèves dyslexiques avaient plus de difficultés à comprendre l'épisode du *Petit Nicolas* (avec une moyenne de 3,75 sur 5) que les élèves typiques (avec une moyenne de 2,18 sur 5). Cette difficulté s'explique peut-être en partie par la capacité des élèves de se concentrer sur l'input audiovisuel. En effet, nous constatons que les élèves dyslexiques étaient moins capables de se concentrer sur l'épisode du *Petit Nicolas* (avec une moyenne de 2,31 sur 5) que les élèves typiques (avec une moyenne de 4,44 sur 5). À nouveau, les résultats du questionnaire corroborent donc les résultats du test de compréhension : le fait que les élèves dyslexiques ressentent plus de difficultés à comprendre la vidéo se reflète dans leurs scores plus bas sur le test de compréhension.

	Condition	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
J'ai aimé regarder la vidéo	Dyslexie	8	0	5	2,06	2,15
	Non-dys.	17	2	5	4,00	0,97
J'aimerais regarder d'autres vidéos en classe	Dyslexie	8	0	5	1,75	1,96
	Non-dys.	17	1	5	3,29	1,28
J'aimerais regarder d'autres vidéos à la maison	Dyslexie	8	0	5	1,06	1,74
	Non-dys.	17	0	4,5	2,15	1,46
J'avais du mal à comprendre la vidéo	Dyslexie	8	2	5	3,75	1,49
	Non-dys.	17	0	4,5	2,18	1,20
Il était facile pour moi de me concentrer sur la vidéo	Dyslexie	8	0	4	2,31	1,51
	Non-dys.	17	3	5	4,44	0,70

Tableau 15 : Analyse descriptive du questionnaire selon la variable 'dyslexie ou non'

Si nous considérons enfin les habitudes de visionnage des participants, nous constatons que la plupart des participants ne regardent jamais des vidéos françaises à la maison : seulement un élève de la classe d'Eureka regarde souvent des vidéos françaises à la maison. Dans chaque classe, quatre élèves indiquent en outre qu'ils regardent parfois un input audiovisuel français. Le tableau 16 résume les habitudes des apprenants des deux écoles.

	N	Souvent	Parfois	Jamais
HH	13	0	4	9
EUR	12	1	4	7

Tableau 16 : Les habitudes de visionnage des participants selon l'école

Le tableau 17, en revanche, montre les habitudes des élèves en faisant la distinction entre les élèves dyslexiques et les élèves typiques. Il suggère qu'aucune différence n'existe entre les deux groupes concernant leurs habitudes de visionnage : dans chaque groupe environ 60 à 65% des élèves ne regardent jamais des matériaux audiovisuels français. Les deux tableaux montrent donc que l'exposition des participants au français (qu'ils soient dyslexiques ou non) est limitée. Nous devons toutefois tenir compte du fait que les participants de notre expérience n'ont que 10 ou 11 ans, ce qui peut expliquer leur contact limité avec la langue française en dehors de l'école.

	N	Souvent	Parfois	Jamais
Dyslexie	8	0	3	5
Non-dyslexie	17	1	5	11

Tableau 17 : Les habitudes de visionnage des participants selon la variable 'dyslexie ou non'

Au sein de ce chapitre, nous avons tenté d'analyser statistiquement les résultats de notre expérience. Nos résultats affirment que des différences significatives se présentent pour les connaissances lexicales préalables des participants, qui à leur tour influencent la compréhension de l'input. Aucune différence significative ne s'observe cependant entre les élèves dyslexiques et typiques pour les gains lexicaux sur les tests de reconnaissance du sens. Dans ce qui suit, nous essaierons d'interpréter nos analyses à l'aide de la littérature scientifique existante.

## 7 Discussion

L'objectif de cette étude est d'analyser l'impact de matériaux audiovisuels – à savoir l'épisode sous-titré « On a fait un journal » du *Petit Nicolas* – sur le lexique de jeunes apprenants du français langue étrangère. Plus spécifiquement, nous essayons de déterminer si l'acquisition incidente est possible pour des élèves dyslexiques et s'il se présente des différences entre les élèves dyslexiques et les élèves typiques.

Dans ce chapitre, nous tentons d'expliquer les résultats de notre expérience à l'aide de la littérature existante. Nos résultats montrent (a) que l'acquisition incidente du sens de deux à trois nouveaux mots est possible chez de jeunes apprenants du français après le double visionnage d'une vidéo sous-titrée d'environ 13 minutes (soit une exposition au matériel de +/- 25 minutes); (b) que cette acquisition incidente peut aussi se manifester chez des élèves dyslexiques et (c) qu'aucune différence significative n'est observée pour l'acquisition incidente du vocabulaire entre les élèves typiques et les élèves dyslexiques. Comme notre étude constitue une des premières tentatives dans ce domaine et que le nombre de participants est limité, nous ne pouvons toutefois pas généraliser les résultats. Des études supplémentaires seront nécessaires pour confirmer nos résultats et en tirer des conclusions.

### 7.1 L'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes apprenants

Tout d'abord, notre étude essaie de vérifier si la présentation de matériaux audiovisuels sous-titrés peut contribuer à l'acquisition incidente du lexique chez de jeunes débutants. La première question de recherche est alors la suivante : quel est l'effet d'un input audiovisuel sous-titré sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes apprenants de français langue étrangère? Combien de nouveaux mots sont acquis de manière incidente?

Comme nous l'avons mentionné dans la partie 6.3, l'acquisition incidente du vocabulaire se manifeste chez les participants de notre étude. Plus spécifiquement, les élèves de l'institut Heilig Hart ont, en moyenne, acquis le sens de 3,31 mots (avec un écart-type de 2,46), alors que les élèves d'Eureka ont acquis le sens de 2,25 mots (avec un écart type de 3,17). En moyenne, les jeunes apprenants de FLE ont donc appris le sens de deux à trois nouveaux mots de manière incidente en regardant deux fois l'épisode du *Petit Nicolas*. Même si ce sont des gains lexicaux relativement limités, nos résultats suggèrent que l'acquisition incidente du vocabulaire par la présentation de matériaux audiovisuels peut se manifester chez de jeunes enfants de 10 à 11 ans qui n'ont reçu qu'un nombre limité d'heures d'instruction en français.

Nos données montrent aussi que l'acquisition incidente du vocabulaire, du moins pour notre groupe de participants, peut déjà s'opérer après le visionnage d'une vidéo relativement courte. Aussi notre étude semble-t-elle supporter les découvertes de Peters *et al.* (2016), Peters et Webb (2018), Montero Perez (2018) et Montero Perez (2020), qui se concentrent sur des apprenants plus âgés dont la maîtrise de la langue

étrangère est plus développée. En effet, toutes ces études ont montré que des gains lexicaux relativement limités se présentent après le visionnage de vidéos plutôt courtes.

Plusieurs éléments peuvent alors expliquer l'acquisition incidente de nouveaux mots chez nos jeunes participants. Premièrement, Webb et Rodgers (2009 : 353) suggèrent que les séries faites pour enfants – qui se caractérisent par leurs informations explicites et détaillées – peuvent accélérer l'acquisition incidente du vocabulaire : le développement lexical des enfants constitue un des objectifs les plus importants de ces séries. Les chercheurs cités affirment aussi que les programmes pour enfants sont moins exigeants sur le plan des connaissances lexicales que d'autres séries télévisées (voir le tableau 3). Comme l'input de notre expérience est un épisode d'une série télévisée faite pour enfants (voir la section 5.2), il se peut que cette sélection du matériel ait facilité l'acquisition de nouveaux mots par nos participants.

Les images présentes au sein de l'épisode peuvent apporter une seconde explication. Comme nous l'avons indiqué dans la section 2.3.3, Peters *et al.* (2016), Peters et Webb (2018), Rodgers (2018) et Montero Perez (2019) affirment, entre autres, les effets positifs des images dans les séries télévisées. L'acquisition d'un nouveau mot peut être facilitée par la présentation visuelle de ce mot sur l'écran puisque celle-ci permet à l'apprenant d'établir un lien entre le concept déjà connu dans la langue maternelle et le mot inconnu dans la langue étrangère. L'épisode du *Petit Nicolas* que nous avons employé dans notre étude provient d'une série animée destinée aux enfants. L'objectif de la vidéo est d'être très compréhensible et de stimuler le développement des enfants. Il est alors possible que les différents dessins et supports visuels dans ce genre télévisé jouent un rôle fondamental dans la compréhension de l'input et dans l'acquisition incidente du vocabulaire. Jusqu'à présent, aucune étude ne s'est cependant concentrée spécifiquement sur le rôle des images dans les dessins animés. Nous n'avons pas non plus analysé statistiquement l'effet de la représentation visuelle des mots cibles dans l'input sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Des études supplémentaires seront donc nécessaires pour déterminer dans quelle mesure les images ont un impact sur la compréhension des matériaux et sur l'acquisition incidente du vocabulaire dans des séries pour enfants.

Le nombre de mots acquis par les participants reste pourtant limité dans notre expérience, ce qui peut potentiellement s'expliquer par plusieurs raisons. Le fait que la plupart des participants connaissaient déjà quelques mots cibles au moment du prétest (voir la section 5.5) peut fournir une première explication. En effet, nos analyses montrent que plusieurs mots cibles comme *danser*, *article*, *paquet* et *agent secret* étaient déjà connus par environ 90 à 95% des participants au moment où ils ont complété les prétests. Cette grande connaissance des mots cibles s'explique sans doute par le fait que ces mots ressemblent formellement aux mêmes mots néerlandais. Comme l'affirment Lindgren et Muñoz (2013) et Peters et Webb (2018), la ressemblance formelle des mêmes mots dans différentes langues peut les rendre

saillants pour l'apprenant. Celui-ci se rend donc compte de la similarité, ce qui l'aide à découvrir le sens dans la langue étrangère. Comme les participants de notre expérience ont regardé deux fois l'épisode et comme nous avons lu les différents items et les modalités de réponse à haute voix, il est donc très probable que les participants aient remarqué cette ressemblance. Nous avons toutefois inclus ces mots formellement similaires dans nos tests puisqu'ils peuvent éviter la démotivation des apprenants. Si plusieurs mots sont déjà connus au moment du prétest, ceci limite néanmoins le nombre d'items qui peuvent être acquis de manière incidente. Comme nous l'avons expliqué dans nos résultats (voir la section 6.3) nous considérons que le sens d'un mot est acquis si ce sens était inconnu au moment du prétest mais connu au moment du posttest. Un élève qui comprend, par exemple, déjà 9 des 25 mots cibles ne peut donc plus apprendre que 16 mots cibles.

La maîtrise du français en tant que langue étrangère par les participants aide éventuellement aussi à expliquer les gains lexicaux limités. Plus spécifiquement, Webb et Rodgers (2009 : 350) suggèrent que pour couvrir 95% des séries pour enfants, il faut maîtriser les deux mille familles de mots les plus fréquentes. Notre analyse de l'épisode dans *Lextutor* (voir la section 5.2.2) suggère même que l'apprenant doit maîtriser les trois mille familles de mots les plus fréquentes afin de couvrir 95% de l'input. Cette couverture de 95% serait nécessaire pour pouvoir acquérir des mots de manière incidente puisqu'elle aide à deviner le sens des mots inconnus. Les participants de notre expérience sont toutefois des débutants de 10 ou 11 ans qui ont suivi des cours de français depuis seulement un an et demi. Il est donc peu probable qu'ils connaissent déjà les deux ou trois mille familles de mots les plus fréquentes et arrivent par conséquent à une couverture lexicale de 95% de l'épisode. Le matériel employé dans notre étude est donc peut-être trop difficile pour les apprenants en question : le fait qu'il s'agit d'une série faite pour enfants ne garantit pas que le matériel corresponde à leur niveau.

Les participants de notre expérience ont cependant compris la vidéo relativement bien, comme le suggèrent leurs scores sur le test de compréhension (voir la partie 6.2). Il est alors important de remarquer que les profils lexicaux de *Lextutor* se basent sur un corpus de textes journalistiques pour déterminer la fréquence des mots et ne constituent donc peut-être pas une représentation idéale des mots que les enfants de 11 ans sont censés connaître. Dans notre analyse de l'épisode, par exemple, le mot *confiture* appartient selon *Lextutor* à la classe K11 (soit la classe des dix mille à onze mille familles de mots les plus fréquentes), même si ce mot est aussi employé en Flandre pour désigner le même aliment. Ceci montre donc qu'il faut toujours tenir compte des connaissances préalables de l'apprenant pour déterminer la difficulté d'un texte. De plus, les études scientifiques antérieures (voir entre autres Webb et Rodgers, 2009 ; Peters *et al.*, 2016) suggèrent que la couverture de 95% est potentiellement un seuil trop exigeant pour la compréhension des matériaux audiovisuels. Il se peut qu'une couverture de 90% de l'input suffit déjà pour comprendre les vidéos authentiques. La présentation multisensorielle des matériaux audiovisuels (soit la

combinaison d'audio avec des images) pourrait également faciliter la compréhension de l'input (Peters *et al.*, 2016 ; Montero Perez, 2019). Nous estimons donc que l'épisode était quand-même plus ou moins adapté au niveau des participants.

Une troisième explication pour les gains lexicaux réduits est que le développement lexical est un processus lent qui nécessite des répétitions et des révisions régulières (Hulstijn, 2013 ; Montero Perez, 2019). Comme nous l'avons mentionné dans la section 2.3.1, la fréquence des mots dans l'input pourrait jouer un rôle primordial dans l'acquisition incidente du vocabulaire. Plusieurs études suggèrent même qu'un apprenant doit saisir le mot inconnu et le rencontrer au moins dix fois avant de pouvoir l'acquérir (Webb, 2007 ; Pellicer-Sánchez et Schmitt, 2010 ; Chen et Teng, 2017). Aucun des mots cibles dans cette étude ne se présente cependant dix fois ou plus dans l'épisode du *Petit Nicolas*. Si nous prenons les huit manifestations du mot cible proposées par Pellicer-Sánchez (2016) comme condition nécessaire pour l'acquisition incidente du vocabulaire, nous constatons que seuls deux mots cibles (soit 8%) remplissent cette condition. En revanche, 19 des 25 mots cibles (soit 76%) ne figurent pas plus de trois fois dans l'épisode.

Ainsi, dans notre expérience, les gains lexicaux limités des participants semblent affirmer qu'un seul épisode ne suffit pas pour développer largement son lexique : un épisode ne contient qu'un nombre limité de mots que les apprenants peuvent potentiellement acquérir (Webb et Rodgers, 2009). De plus, le caractère inadaptable des matériaux audiovisuels fait qu'il est difficile d'augmenter le nombre de rencontres avec les mots cibles. Ces résultats semblent donc soutenir l'idée qu'une approche extensive – dans laquelle les apprenants regardent des matériaux audiovisuels régulièrement sur une période étendue – peut les aider à mieux développer leurs connaissances lexicales qu'un seul épisode (voir entre autres Webb, 2015 ; Peters *et al.*, 2016 ; Peters et Webb, 2018 ; Montero Perez, 2019). Il est aussi possible que l'acquisition incidente du vocabulaire doit se combiner avec l'apprentissage explicite du lexique (p.ex. à l'aide de listes de vocabulaire) pour stimuler efficacement le développement langagier (Hulstijn, 2013 ; Montero Perez, 2019 ; Montero Perez, 2020). Il reste toutefois important de remarquer que nous n'avons pas analysé statistiquement l'effet de la fréquence des mots cibles sur l'acquisition incidente. Nous ne pouvons donc pas déterminer si cette variable ait eu un impact dans notre expérience.

La présence de sous-titres en langue étrangère pourrait aussi contribuer aux faibles gains lexicaux. Vanderplank (2016 : 242) suggère que les *captions* ne sont peut-être pas optimales pour les débutants puisqu'elles rajoutent la variable de vitesse de lecture à l'expérience. Cette idée est aussi affirmée par Teng (2019 : 686) qui suggère que les sous-titres complets aident surtout dans la compréhension de l'input si les apprenants ont une bonne maîtrise de la langue cible. Les participants de notre expérience sont cependant des débutants en français langue étrangère. La plupart d'entre eux ont également indiqué dans le questionnaire qu'ils ne regardent jamais de

vidéos françaises à la maison. Ils ne seront donc sans doute pas habitués à la lecture de sous-titres français, ce qui pourrait avoir un impact sur leurs gains lexicaux. Cette même idée du contact limité des apprenants néerlandophones avec le français est aussi affirmée par Peters *et al.* (2019). Vanderplank (2016) affirme en outre que les sous-titres peuvent être perçus comme un obstacle dans les genres télévisés où le visuel a une fonction très importante (p.ex. dans les documentaires sur la nature). Nous ne savons cependant pas dans quelle mesure le visuel est important dans les programmes pour enfants et par conséquent, quel a été l'effet des sous-titres dans notre expérience. D'autres études supplémentaires seront donc nécessaires pour déterminer l'importance respective des images et des sous-titres dans les séries pour enfants.

Finalement, il est possible que les participants de notre expérience aient acquis différents aspects lexicaux des mots cibles. Comme nous l'avons expliqué dans la section 1.1, Nation (2001) affirme que la connaissance d'un mot comporte différents aspects tels que la forme, le sens et l'emploi. Notre étude se concentre cependant uniquement sur le sens des mots cibles, qui est plus difficile à acquérir que la forme (Montero Perez, 2020 : 768). En effet, le lien entre la forme et son sens est souvent arbitraire, ce qui rend le processus d'apprentissage difficile (Hulstijn, 2013 : 2634). D'autres facteurs tels que la pertinence des mots cibles (voir Peters *et al.*, 2016) et les facteurs affectifs peuvent potentiellement aussi jouer un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire. Ces différents éléments tombent toutefois hors de la portée de l'étude.

Bref, même si les gains lexicaux restent limités, l'acquisition incidente du vocabulaire semble déjà être possible après seulement deux visionnages de matériaux audiovisuels relativement courts. Les participants de notre expérience ont, en moyenne, acquis le sens de deux à trois nouveaux mots par le double visionnage de l'épisode « On a fait un journal ». Nos résultats sont donc encourageants. En raison du nombre limité de participants et du manque d'un groupe de contrôle, nous ne pouvons toutefois pas généraliser ces résultats ni en tirer des conclusions définitives.

## 7.2 L'acquisition incidente du lexique chez de jeunes apprenants dyslexiques

Notre deuxième question de recherche s'intéresse aux élèves dyslexiques et leurs gains lexicaux éventuels. Plus concrètement, nous nous posons la question de recherche suivante : quel est l'effet d'une approche audiovisuelle sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes élèves dyslexiques ?

Comme nous l'avons expliqué dans la section 6.3, les élèves dyslexiques de notre expérience ont acquis en moyenne le sens de 2,5 mots cibles en regardant l'épisode du *Petit Nicolas* (avec un écart-type de 3,74). L'acquisition incidente du vocabulaire par le double visionnage du matériel audiovisuel semble donc également possible chez des personnes qui souffrent de dyslexie. Il reste cependant important de remarquer que de grandes variations existent (entre -3 et 8 mots acquis). Nos résultats

suggèrent, en outre, que l'étendue lexicale des élèves dyslexiques n'a pas d'impact significatif sur l'acquisition incidente du vocabulaire (voir la section 6.3). Ceci implique qu'une approche audiovisuelle dans laquelle on présente des matériaux audiovisuels aux élèves dyslexiques peut résulter dans des gains lexicaux, peu importe la taille de leurs connaissances lexicales. Dans notre expérience, la dyslexie et l'étendue lexicale moins développée n'affectent donc pas l'acquisition incidente de nouveaux mots. Nous ne pouvons toutefois pas généraliser ces résultats à toutes les personnes dyslexiques en raison du nombre limité de participants.

Le fait que la dyslexie n'ait pas d'impact sur l'acquisition incidente du vocabulaire peut avoir différentes explications. D'abord, comme pour les élèves typiques, Tops et Boons (2013) affirment que les supports visuels, la vitesse réduite et le double visionnage de l'épisode peuvent aider les élèves dyslexiques à comprendre les matériaux audiovisuels en langue étrangère. La présentation multisensorielle de l'input peut constituer un second élément qui soutient les élèves dyslexiques dans cette compréhension et par conséquent dans l'acquisition incidente du lexique (Kormos, 2020). Si un élève dyslexique peut se servir des différents sens (la vue et l'ouïe dans cette expérience) pour procéder l'input, il rencontrera moins de difficultés (Cooreman, 2007 ; Tops et Boons, 2013 ; VEHHO, 2017). Le traitement multisensoriel de l'input constitue aussi un des principes-clés de l'approche MSL, qui est préconisée dans l'enseignement des élèves dyslexiques (Kormos, 2017). De même, l'étude de Kosak-Babuder *et al.* (2019) suggère que la présentation de matériaux bimodaux, sous la forme d'images et d'audio, peut aider les jeunes élèves dyslexiques à mieux comprendre des inputs difficiles. Il est donc possible que le support visuel présent dans l'épisode ait aidé les élèves dyslexiques à obtenir un résultat comparable aux élèves typiques sur le plan de l'acquisition incidente du vocabulaire.

Rappelons toutefois que les participants de notre expérience suivent des cours dans une école qui se spécialise dans les troubles d'apprentissage (voir la section 5.1). Il se peut donc que nos participants dyslexiques soient déjà habitués à l'approche MSL dans laquelle on enseigne la langue de manière explicite et multisensorielle. En outre, nous ne savons pas sur quels éléments de l'épisode les participants se sont surtout focalisés pendant l'expérience. Nous ne pouvons donc pas déterminer si les élèves dyslexiques se sont surtout servis des images ou plutôt des sous-titres dans la compréhension de la vidéo. Des études supplémentaires employant des techniques qui permettent de tracer les mouvements oculaires seront nécessaires pour déterminer quels facteurs peuvent contribuer à l'acquisition incidente du vocabulaire chez des personnes dyslexiques. Des études qui se concentrent sur des élèves dyslexiques qui suivent des cours dans l'enseignement traditionnel seront aussi nécessaires afin de compléter nos résultats.

Nous ne savons donc pas dans quelle mesure les élèves dyslexiques ont employé les sous-titres pendant l'expérience. Il se peut toutefois que les sous-titres aient bénéficié aux élèves dyslexiques si ceux-ci sont habitués à un input multisensoriel. Selon

Kormos (2020), les sous-titres pourraient aider les élèves dyslexiques à voir les limites des mots et à associer l'orthographe du mot avec sa prononciation. Winke *et al.* (2010) et Vanderplank (2016) indiquent également que les sous-titres permettent de présenter l'input de manière riche et diverse. Les sous-titres pourraient donc mener à un traitement plus approfondi de l'input et à une meilleure concentration. Nous n'estimons toutefois pas que ceci s'applique aux participants dyslexiques de notre expérience. En effet, Kormos (2017) affirme que les personnes dyslexiques souffrent souvent de troubles de concentration. Il semble donc peu probable que les sous-titres français aient contribué à une meilleure concentration, surtout si nous prenons notre questionnaire en compte. Dans ce questionnaire (voir la section 6.4), il devient clair que les élèves dyslexiques étaient moins capables de se concentrer sur l'épisode (avec une moyenne de 2,31 sur 5) que les élèves typiques (avec une moyenne de 4,44 sur 5). C'est pourquoi nous n'estimons pas que les sous-titres aient nécessairement eu un effet positif sur la concentration des élèves dyslexiques. D'autres études seront pourtant nécessaires pour déterminer si les sous-titres en langue étrangère aident les élèves dyslexiques dans l'acquisition incidente du vocabulaire.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section précédente (7.1), les gains lexicaux restent assez limités. À côté des facteurs explicatifs que nous venons de présenter, le caractère incident de l'expérience pourrait expliquer les gains lexicaux limités des apprenants dyslexiques. Kormos (2020) affirme que l'enseignement des élèves dyslexiques doit combiner des mesures explicites avec des techniques implicites. Il est donc possible que l'acquisition incidente du vocabulaire ne suffise pas pour les élèves dyslexiques et qu'ils nécessitent une instruction explicite des mots cibles (p.ex. à l'aide d'une liste de vocabulaire). Cette même idée revient aussi dans un contexte plus général dans les études de Hulstijn (2013) et de Montero Perez (2019) : les élèves n'ont pas le temps d'apprendre tous les mots à l'école et devront donc acquérir des mots de manière incidente, mais l'enseignement explicite du vocabulaire a l'avantage de rapporter des gains lexicaux plus considérables. Les élèves dyslexiques ont peut-être d'abord besoin d'une instruction explicite pour ensuite ancrer leurs connaissances explicites de manière incidente dans la mémoire. Cooreman (2007) souligne également que la répétition des nouvelles connaissances est très importante pour les personnes dyslexiques.

Les facteurs affectifs (tels que la motivation et l'angoisse) ont éventuellement aussi joué un rôle plus important dans les résultats des participants dyslexiques. Dans la partie 6.4, nous avons indiqué que les attitudes des élèves dyslexiques envers l'expérience semblent être assez négatives : ils ont moins aimé le visionnage de la vidéo, ils ont eu plus de difficultés à comprendre la vidéo et ils ont été moins capables de se concentrer sur l'input que les apprenants non-dyslexiques. Cette difficulté pour les apprenants dyslexiques de se concentrer est en lien avec les recherches de Kormos (2017). Même si nous ne pouvons pas déterminer l'impact précis de ces variables affectives sur l'acquisition incidente du vocabulaire (puisqu'elles tombent en

dehors de la portée de notre étude), elles sont importantes à considérer. À cette remarque s'ajoute encore qu'au moment de l'expérience les élèves dyslexiques étaient très stressés par notre présence puisqu'ils croyaient que les différents tests auraient un impact sur leur note finale. Les études futures dans ce domaine devraient donc tenir compte des différentes variables affectives dans la préparation de l'expérience (p.ex. en anonymisant les différents tests pour que les élèves ne doivent pas noter leur nom sur les feuilles). Ils doivent aussi rassurer les élèves (encore plus que nous l'avons fait) que l'expérience n'a pas d'impact sur leurs résultats scolaires.

En somme, du moins dans notre expérience, le double visionnage de matériaux audiovisuels sous-titrés semble être une technique efficace pour stimuler l'acquisition incidente du vocabulaire chez des élèves dyslexiques. Rappelons cependant que les élèves dyslexiques de notre expérience suivent des cours dans une école qui se spécialise dans les troubles d'apprentissage. Les études futures devraient aussi se concentrer sur des élèves dyslexiques dans l'enseignement traditionnel. De plus, en raison du nombre limité de participants, nous ne pouvons pas généraliser les résultats de notre étude. Nous croyons toutefois que nos résultats sont encourageants et montrent que des études supplémentaires dans ce domaine valent la peine.

### 7.3 Élèves dyslexiques et élèves typiques : une comparaison

Notre étude a finalement pour objectif d'analyser les différences éventuelles entre les élèves dyslexiques et les élèves typiques. C'est pourquoi la dernière question de recherche est la suivante : existe-t-il des différences entre les élèves dyslexiques et les élèves typiques sur le plan de l'acquisition incidente du vocabulaire par l'approche audiovisuelle ? Nous nous concentrons consécutivement sur l'acquisition incidente du vocabulaire (7.3.1) et sur la compréhension de l'input (7.3.2). Nous terminons cette section par une comparaison des habitudes et des variables affectives des deux groupes (7.3.3).

#### 7.3.1 L'acquisition incidente du vocabulaire

Nos résultats (voir la section 6.3) suggèrent qu'aucune différence significative ne se présente pour l'acquisition incidente du vocabulaire entre les participants dyslexiques et les participants non-dyslexiques. Le groupe des élèves dyslexiques a, en moyenne, acquis le sens de 2,5 mots (avec un écart-type de 3,74). Le groupe des élèves typiques, en revanche, a acquis le sens de 2,94 nouveaux mots (avec un écart-type de 2,38). Dans notre étude, les élèves dyslexiques acquièrent donc autant de nouveaux mots que les élèves typiques après deux visionnages de l'épisode du *Petit Nicolas*. La dyslexie ne semble pas jouer un rôle dans l'acquisition incidente du vocabulaire.

De plus, même si des différences significatives se présentent dans l'étendue lexicale des deux groupes (voir la partie 6.1), celles-ci n'impactent pas les gains lexicaux des participants. En effet, les élèves dyslexiques de notre expérience connaissaient

significativement moins de mots que les élèves typiques au moment du prétest lexical, mais ils ont des progrès lexicaux comparables sur les tests de reconnaissance du sens. Nos données semblent donc remettre en question d'autres études, qui hypothétisent que les connaissances lexicales préalables jouent un rôle important dans l'acquisition incidente du vocabulaire (voir entre autres Montero Perez, 2014 ; Peters et Webb, 2018 ; Montero Perez, 2020). Un vocabulaire plus large pourrait, selon eux, mener à une meilleure couverture lexicale du matériel, ce qui à son tour pourrait faciliter l'acquisition incidente du lexique. Un élève qui connaît 95% des mots dans un texte pourrait, par exemple, accorder plus de temps à deviner le sens de mots inconnus qu'un élève qui ne connaît que 90% des mots présents.

Si nous suivons cette logique, normalement, les élèves typiques de notre expérience auraient dû acquérir plus de mots que les élèves dyslexiques. Le fait que les deux groupes acquièrent à peu près le même nombre de nouveaux mots, malgré leurs connaissances lexicales différentes, pourrait donc contredire ces études qui soulignent l'importance de l'étendue lexicale. Nos résultats semblent, en revanche, soutenir la suggestion de Peters *et al.* (2016 : 145-146) qu'il n'existe pas de rapport univoque entre le niveau des apprenants et l'acquisition incidente du vocabulaire. Il se peut, par exemple, que les supports visuels ou les sous-titres aient compensé l'étendue lexicale moins développée des élèves dyslexiques (Peters *et al.*, 2016 ; Rodgers, 2018 ; Montero Perez *et al.*, 2019).

Le fait que les participants dyslexiques acquièrent autant de mots de manière incidente pourrait également remettre en question l'étude de Montero Perez (2020) où l'auteure suggère que les apprenants dont la mémoire de travail est plus développée acquièrent plus de mots inconnus de manière incidente. Kormos (2017) affirme toutefois que la mémoire de travail est moins développée dans la plupart des élèves dyslexiques. Les participants dyslexiques de cette expérience, qui souffrent alors potentiellement d'une mémoire de travail moins développée, acquièrent pourtant à peu près le même nombre de nouveaux mots que les élèves typiques. Dans notre étude, la mémoire de travail n'a donc probablement pas d'influence sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Nous n'avons cependant pas administré de test qui pourrait contrôler d'éventuelles différences dans la mémoire de travail de nos participants, ce qui nous empêche de tirer des conclusions dans ce domaine. De plus, notre étude s'est concentrée sur de jeunes participants alors que l'étude de Montero Perez (2020) se focalise sur des apprenants universitaires. Il est donc possible que les participants de notre expérience (peu importe qu'ils soient dyslexiques ou non) soient trop jeunes pour pouvoir entièrement diviser leur attention sur les différents aspects de l'input audiovisuel. Des études futures seront nécessaires pour déterminer l'impact de ce facteur sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez les jeunes élèves (dyslexiques ou non).

### 7.3.2 La compréhension de l'input

Dans notre recherche, les deux groupes de participants comprenaient tous les deux relativement bien le matériel audiovisuel (voir la section 6.2). Plus spécifiquement, les élèves dyslexiques ont moyennement donné la bonne réponse à 3,13 des 5 questions

(avec un écart-type de ,84) alors que les élèves typiques ont donné 4,12 bonnes réponses (avec un écart-type de 1,05). Il est possible que le double visionnage de l'épisode du *Petit Nicolas* ait stimulé la compréhension des participants (Teng, 2019). Nos résultats affirment néanmoins que cette compréhension de l'input était influencée par l'étendue lexicale des apprenants : un participant avec un stock lexical moins développé avait plus de difficultés à comprendre l'épisode qu'un participant avec des connaissances lexicales plus larges. Le fait de souffrir de dyslexie ou non n'avait donc pas d'effet sur la compréhension, contrairement à l'étendue lexicale.

Tout comme pour l'acquisition incidente du vocabulaire, le fait que les participants dyslexiques comprennent aussi bien l'épisode du *Petit Nicolas* pourrait contredire Teng (2019). Dans cette étude, l'auteur hypothétise que les jeunes apprenants dont la capacité de la mémoire de travail est plus réduite, sont moins capables de comprendre des inputs audiovisuels. Selon l'auteur, ceci s'explique par le fait que ces élèves ont plus de difficultés à se concentrer en même temps sur l'audio et les images. Nos résultats semblent donc suggérer que, malgré des difficultés potentielles de la mémoire de travail (que nous n'avons toutefois pas testées), les élèves dyslexiques comprennent l'épisode du *Petit Nicolas* aussi bien que les élèves typiques. Des études supplémentaires seront toutefois nécessaires pour contrôler l'effet de la mémoire de travail sur la compréhension de l'input audiovisuel par des élèves dyslexiques.

### 7.3.3 Les habitudes et les variables affectives

Comme nous l'avons mentionné dans la section 6.4, les élèves dyslexiques et les élèves typiques ne diffèrent pas non plus dans leurs habitudes de visionnage. Dans les deux groupes, 60 à 65% des élèves indiquent qu'ils ne regardent jamais de vidéos françaises. Ceci est aussi affirmé par l'étude de Peters *et al.* (2019 : 770), qui montrent que les apprenants belges ne communiquent pas en français en dehors de la classe. Cette même démotivation pour le français pourrait aussi être reflétée dans la réserve de la plupart des participants de regarder des vidéos similaires à la maison.

En ce qui concerne la perception de l'expérience, en revanche, les élèves dyslexiques avaient des attitudes plus négatives que les élèves typiques. Ceci pourrait s'expliquer par des facteurs affectifs tels que l'angoisse. En effet, les élèves dyslexiques étaient très stressés par notre présence au moment de l'expérience. La majorité des participants dyslexiques suivent également des cours dans une école spécialisée dans les troubles d'apprentissage. Il se peut donc que ces élèves aient eu des mauvaises expériences avec l'apprentissage des langues dans le système scolaire traditionnel en Flandre, qui ont marqué leur perception des cours de langues.

Bref, le double visionnage de l'épisode « On a fait un journal » du *Petit Nicolas* semble une technique efficace pour stimuler l'acquisition incidente du vocabulaire dans les deux groupes de participants. Nous ne pouvons toutefois pas généraliser nos résultats en raison du nombre limité de participants et de l'absence d'un groupe de contrôle (qui ferait les tests sans avoir vu l'input audiovisuel). Nous ne pouvons donc pas contrôler

si la présentation de l'input est efficace en soi : nous ne savons pas si les gains lexicaux sont significatifs par rapport à un groupe d'élèves qui n'est pas confronté à l'épisode du *Petit Nicolas*.

#### 7.4 Implications pédagogiques

Les différents résultats de notre expérience nous permettent de réfléchir sur les implications pédagogiques éventuelles. Tout d'abord, notre étude suggère que l'épisode « On a fait un journal » du *Petit Nicolas* pourrait être exploité en classe avec des élèves de 10 à 11 ans pour stimuler l'acquisition incidente du vocabulaire. Nos résultats soutiennent donc les diverses études qui encouragent l'intégration de matériaux audiovisuels authentiques dans les cours de langues. Deux conditions de base qu'un enseignant doit toujours garder en tête sont néanmoins que les matériaux audiovisuels doivent être adaptés au niveau des apprenants et qu'ils doivent satisfaire à leurs intérêts (Winke *et al.*, 2010 ; Peters *et al.*, 2016 ;).

Comme les gains lexicaux restent limités au sein de notre expérience, nous plaidons aussi pour une approche d'*extensive viewing*, dans laquelle les élèves regardent régulièrement des inputs authentiques en langue étrangère sur une période étendue (pour plus d'informations voir entre autres Webb, 2015 ; Montero Perez, 2019). Ceci implique que l'enseignant doit aussi encourager les élèves à regarder un tel input en dehors de la classe, par exemple en leur présentant des séries télévisées accessibles sur Internet qui correspondent à leur niveau. La même idée vaut aussi pour les élèves qui souffrent de dyslexie : en regardant régulièrement des matériaux audiovisuels authentiques ils pourront s'habituer à l'écoute dans la langue étrangère, ce qui a son tour peut avoir un effet positif sur les connaissances langagières ainsi que les facteurs affectifs (Cooreman, 2007 ; Kormos, 2020). L'exposition à la langue étrangère est donc un facteur très important pour les gains langagiers (Lindgren et Muñoz, 2013).

#### 7.5 Limitations et études futures

Pour terminer ce chapitre, nous nous attardons sur les limitations de notre étude et sur les pistes éventuelles à explorer dans des recherches futures. Nous abordons consécutivement les limitations des matériaux (7.5.1), des analyses (7.5.2) et de l'expérience même (7.5.3).

##### 7.5.1 Limitations du matériel

Une première limitation de notre expérience est que nous avons uniquement développé des tests réceptifs qui se concentrent sur le sens. Comme nous l'avons indiqué dans la section 1.1, Nation (2001) affirme que connaître un mot comporte plusieurs aspects : il faut connaître le sens mais aussi la forme et l'emploi du terme en question. Il se peut donc que la forme des mots cibles (qui est plus facile à apprendre) soit connu par les participants, même s'ils n'ont pas encore acquis le sens de ces mots. Ensuite, une distinction peut être créée entre les connaissances réceptives et les connaissances productives. Même si un élève est capable d'indiquer le bon sens dans une série d'options, ceci n'implique pas nécessairement que ce même élève serait

capable d'employer le terme de manière productive, par exemple lorsqu'il écrit un texte. Des études supplémentaires qui tiennent compte des différents aspects lexicaux et de la distinction entre les connaissances productives et réceptives pourraient déterminer où l'acquisition incidente du vocabulaire se manifeste précisément chez les jeunes apprenants.

Webb et Rodgers (2009) affirment aussi que de grandes variations existent pour la couverture lexicale entre différents genres télévisés et même entre différents épisodes d'une seule série. Les études futures pourraient alors se concentrer sur différents épisodes du *Petit Nicolas* pour voir si les mêmes gains lexicaux se produisent de manière incidente. Elles pourraient aussi essayer de déterminer si les mêmes effets se présentent chez les jeunes apprenants (dyslexiques ou non) pour d'autres genres télévisés.

Ensuite, les études futures éventuelles devraient faire plus attention aux matériaux pour voir s'ils sont adaptés aux élèves dyslexiques. Dans cette étude, nous n'avons pas vérifié si nos tests étaient adaptés au public cible, ce qui a peut-être eu un impact sur les résultats. Dans le prétest lexical (voir l'annexe 2) par exemple, la dernière question demande aux élèves de traduire la phrase néerlandaise « papa heeft bruine haren » [papa a des cheveux bruns]. Une des réponses possibles est toutefois « il a des chevaux bruns ». Il se peut donc que la différence entre *chevaux* et *cheveux* ait été difficile à percevoir pour les élèves dyslexiques. De même, dans notre prétest et posttest de reconnaissance du sens un des distracteurs était le mot *chaussette*. Dans les modalités de réponse, les élèves pouvaient toutefois choisir entre *sok* (la bonne traduction néerlandaise) et *pet* (le mot néerlandais pour *casquette*). Il se peut donc que les élèves aient confondu les mots français *chaussette* et *casquette*. Dans le groupe d'Eureka Leuven, nous avons aussi modifié la mise en page du second test de reconnaissance du sens. Plus spécifiquement, nous avons mis les items lexicaux dans une colonne au lieu de deux colonnes afin de faciliter la lecture pour les élèves dyslexiques. Cette modification s'est faite d'après les conseils de la professeure et de la directrice de l'école. Les études futures éventuelles devraient donc contrôler leurs matériaux pour voir s'ils sont adaptés aux élèves dyslexiques, de préférence avec quelqu'un qui se spécialise dans la dyslexie.

Un dernier élément que les études futures pourraient prendre en charge est l'effet de la mémoire de travail. Comme nous l'avons mentionné dans la section 3.1, Kormos (2017 ; 2020) affirme que les élèves dyslexiques souffrent souvent d'une mémoire de travail moins développée. Plusieurs études suggèrent néanmoins que cette variable joue un rôle dans la compréhension de matériaux audiovisuels et dans l'acquisition incidente du vocabulaire (voir Teng, 2019 ; Montero Perez, 2020). Dans notre expérience, nous n'avons pas inclus de tests qui pouvaient contrôler les différences éventuelles par rapport à la mémoire de travail. Pour les futures expériences, il pourrait donc être utile d'inclure ce type de test pour voir quel est l'effet de la mémoire de travail si l'expérience est effectuée avec des élèves dyslexiques.

### 7.5.2 Limitations des analyses

Pour les analyses, nous identifions deux grandes limitations dans notre expérience. Tout d'abord, nous n'avons pas pu déterminer quel a été l'effet sur l'acquisition incidente du vocabulaire (a) de la fréquence des mots dans l'input, (b) des supports visuels, (c) de la pertinence des mots cibles et (d) des mots formellement similaires à la langue maternelle. Nous n'avons pas effectué d'analyses statistiques qui prenaient en compte ces différents aspects puisque cela dépassera la portée de l'étude. Comme d'autres études suggèrent l'impact éventuel de ces facteurs sur l'acquisition incidente du vocabulaire (voir les sections 2.3.1 à 2.3.4), il pourrait toutefois être utile de les analyser statistiquement dans des études futures.

Une seconde grande limitation de notre étude est que nous ne pouvons pas déterminer sur quels éléments de l'input les participants se sont surtout concentrés pour comprendre l'épisode. Sur la base d'autres recherches, nous pouvons hypothétiser quel a été l'impact des images et des sous-titres sur les gains lexicaux, mais nous ne pouvons pas en tirer des conclusions définitives ni vérifier ce que les autres recherches ont découvert. Aussi conseillons-nous pour les études futures éventuelles d'utiliser des logiciels qui permettent de tracer les mouvements oculaires. En effet, cette technique permettra de déterminer si les élèves se concentrent autant sur les supports visuels que sur les sous-titres. Par rapport aux sous-titres, nous conseillons en outre de vérifier l'impact d'autres types de sous-titres (tels que les sous-titres en L1 ou les sous-titres à mots-clés).

### 7.5.3 Limitations de l'expérience en général

Il nous reste encore quelques limitations générales de l'expérience. D'abord, notre expérience ne comporte pas de groupe de contrôle. Si nous avions utilisé un groupe de contrôle, qui aurait complété les mêmes tests de reconnaissance du sens sans avoir vu l'épisode du *Petit Nicolas*, nous serions capables de déterminer si la présentation du matériel audiovisuel était significative en soi. En d'autres mots, il est impossible de comparer nos résultats avec des gains lexicaux éventuels qui se présenteraient en dehors de l'expérience. Nous ne pouvons donc pas déterminer si le double visionnage de « On a fait un journal » est une technique efficace pour acquérir des mots de manière incidente. De plus, le manque d'un groupe de contrôle nous empêche d'analyser si des effets de tests se sont produits au sein de l'expérience (par exemple si les élèves ont acquis le sens de nouveaux mots en complétant les tests, sans avoir vu l'épisode). Nous conseillons donc pour des recherches futures éventuelles d'inclure un groupe de contrôle dans l'expérience. Pour avoir une bonne idée de l'efficacité du matériel, nous proposons aussi de faire l'expérience avec un plus grand nombre de participants. En effet, la taille limitée des participants dans cette étude ne permet pas de tirer des conclusions générales.

Une autre limitation est que nous n'avons pas vérifié l'impact du style didactique sur l'acquisition incidente du vocabulaire. Comme les élèves dyslexiques de notre

expérience suivent des cours dans une école spécialisée dans les troubles d'apprentissage, ils pourraient être plus familiers avec certaines approches didactiques adaptées (comme la présentation multisensorielle de l'input) que des élèves dyslexiques qui suivent des cours dans l'enseignement traditionnel. Nous conseillons donc aux études futures de prendre en compte les principes didactiques qui règnent dans les différentes écoles. Par rapport aux participants, il pourrait aussi être intéressant de travailler avec d'autres tranches d'âge ou avec des élèves dyslexiques qui suivent des cours dans l'enseignement traditionnel. Afin de réduire le stress des participants, il serait utile de travailler avec des tests anonymisés sur lesquels les élèves ne sont pas obligés d'écrire leur nom. Il est enfin important de dire explicitement (encore plus que nous l'avons fait) que l'expérience n'aurait pas d'impact sur leur note finale.

Enfin, nous ne pouvons pas vérifier quels sont les effets à long terme sur les participants du double visionnage de l'épisode du *Petit Nicolas* puisque nous n'avons pas employé des posttests retardés. Nous ne savons donc pas si les gains lexicaux continuent d'exister chez les participants après une période plus étendue. Pour les études futures, nous recommandons d'inclure de tels tests retardés pour déterminer si les gains lexicaux sont temporaires ou pas. Il pourrait également être utile dans de futures recherches d'opter plutôt pour une approche extensive (dans laquelle les participants regardent des matériaux audiovisuels authentiques régulièrement) pour voir si cette technique aide mieux à ancrer les nouvelles connaissances lexicales qu'un visionnage qui se limite à un seul cours.

## 8 Conclusion

L'objectif de cette étude était de déterminer l'impact d'une approche audiovisuelle – soit la présentation de vidéos authentiques sous-titrées – sur l'acquisition incidente du vocabulaire chez de jeunes débutants en français langue étrangère. Plus spécifiquement, nous avons essayé d'analyser s'il se présente des différences dans cette acquisition incidente du lexique entre des apprenants typiques et des apprenants dyslexiques.

Tout d'abord, nous nous sommes concentrée sur les gains lexicaux des participants après le double visionnage de « On a fait un journal », un épisode de la série télévisée pour enfants *Le Petit Nicolas*. Nos résultats montrent que les apprenants de notre expérience acquièrent, en moyenne, le sens de deux à trois nouveaux mots de manière incidente. L'expérience affirme donc les résultats d'études précédentes qui suggèrent que l'acquisition incidente du vocabulaire peut être stimulée par le visionnage de matériaux audiovisuels authentiques. Nous avons hypothétisé que les gains lexicaux dans notre expérience ont potentiellement été stimulés par les supports visuels et par le type d'input (c'est-à-dire une série qui a été créée pour les enfants). Les gains lexicaux restent pourtant limités. Ceci pourrait être dû à la maîtrise limitée du français par les participants et au fait que le développement lexical est un processus lent qui nécessite des répétitions. Le nombre limité de participants dans notre expérience et le fait que notre étude soit la première qui entreprend une telle intervention avec des élèves dyslexiques, ne nous permettent pas de tirer des conclusions définitives ou de généraliser nos résultats.

Ensuite, nous avons essayé de déterminer quel a été l'impact d'une acquisition incidente du vocabulaire sur les apprenants dyslexiques et s'il existe des différences avec les élèves typiques. Les résultats montrent que, du moins dans les conditions de notre expérience, les élèves dyslexiques apprennent autant de mots de manière incidente que les élèves typiques. De plus, aucune différence significative ne se présente par rapport aux élèves typiques en ce qui concerne la compréhension de l'input. Dans notre étude, la dyslexie n'a donc pas d'effet sur l'acquisition incidente du vocabulaire : les deux groupes acquièrent aussi bien le sens de nouveaux mots en regardant l'épisode du *Petit Nicolas*.

Nous avons toutefois constaté que des différences significatives se manifestent entre les deux groupes par rapport aux connaissances lexicales préalables. Les participants typiques de notre expérience connaissaient significativement plus de mots qui figuraient sur le prétest lexical que les élèves dyslexiques. Ces différentes connaissances lexicales jouent aussi un rôle dans la compréhension de l'input. Alors que les deux groupes comprennent la vidéo relativement bien et que la dyslexie n'a pas d'effet significatif sur la compréhension, les élèves avec des connaissances lexicales moins grandes étaient moins capables de donner de bonnes réponses sur le test de compréhension. Nos résultats suggèrent donc que la dyslexie en tant que telle n'a pas d'effet significatif sur l'acquisition incidente du vocabulaire ou sur la

compréhension de l'épisode. Les connaissances lexicales préalables, en revanche, jouent un rôle dans la compréhension du matériel, mais pas dans l'acquisition incidente du vocabulaire. Même un élève avec des connaissances lexicales limitées semble donc être capable de déduire le sens de nouveaux mots à l'aide de notre input audiovisuel.

Malgré les limitations de l'expérience (présentées dans la section 7.5), nos résultats sont encourageants. Même si les élèves n'ont regardé qu'une petite demi-heure d'input audiovisuel authentique, ils acquièrent le sens de quelques nouveaux mots. Alors que la plupart des recherches se sont concentrées sur l'acquisition incidente du vocabulaire en anglais, nos résultats suggèrent qu'une telle acquisition est aussi possible pour le français langue étrangère. De même, si la plupart des recherches se sont focalisées sur des apprenants typiques plus âgés (avec une meilleure maîtrise de la langue cible), notre expérience suggère que la présentation de matériaux audiovisuels authentiques pourra potentiellement aussi aider les jeunes apprenants (qu'ils soient dyslexiques ou non) à développer leur lexique. Des études supplémentaires seront donc nécessaires pour vérifier nos résultats et pour déterminer si les mêmes effets peuvent se produire avec d'autres groupes de participants dyslexiques, d'autres tranches d'âge et d'autres types d'input. Ces études pourront potentiellement aussi analyser quels seraient les effets à long terme d'un tel traitement.

Comme de nos jours 5 à 10% de la population belge souffre de dyslexie (Prodiagnostiek, 2015), nous espérons que cette expérience mènera à d'autres recherches qui pourraient aider les élèves dyslexiques dans leur apprentissage de langues étrangères, que ce soit de manière incidente ou de manière explicite.

## 9 Samenvatting

5 à 10% van de Belgische bevolking lijdt aan dyslexie (Prodiagnostiek, 2015). In Vlaanderen worden de talrijke dyslectische leerlingen bij de overstap naar het vijfde leerjaar dus voor het eerst geconfronteerd met het leren van een vreemde taal: het Frans. Een leerstoornis als dyslexie bemoeilijkt echter alle aspecten van vreemdetaalverwerving, gaande van schrijfvaardigheid tot geheugenproblemen. Het leren van losse woordenschat blijkt bijgevolg lastig voor dyslectische leerlingen (Cooreman, 2007).

Bestaand wetenschappelijk onderzoek stelt dat het incidenteel leren van woorden – d.w.z. het leren van woorden door primair op een andere activiteit te focussen zoals lezen of films kijken (Hulstijn, 2013) – tegemoet zou kunnen komen aan de beperkte tijd die in de klas besteed kan worden aan het leren van nieuwe woordenschat. Onderzoek naar incidentele woordenschatverwerving beperkt zich vaak echter tot Engelstalige input en oudere leeders met een relatief goede beheersing van de doeltaal.

Dit onderzoek probeert aan deze lacunes tegemoet te komen door te onderzoeken in welke mate jonge Vlaamse kinderen woorden op incidentele wijze verwerven bij het bekijken van een authentieke Franstalige video. Om dit te doen stelden we volgende onderzoeksvragen op: (1) Welke incidentele leerwinsten mogen we verwachten bij jonge leeders van het Frans na het bekijken van audiovisueel materiaal? (2) Wat is het effect van dergelijk materiaal op de incidentele leerwinsten van dyslectische kinderen? (3) Zijn er verschillen tussen kinderen met en zonder dyslexie wat betreft deze woordverwerving?

Om een antwoord te kunnen bieden op deze onderzoeksvragen werd een experiment opgesteld met 25 deelnemers uit het zesde leerjaar van twee verschillende scholen (Eureka Leuven en Heilig Hart Heverlee), waaronder 8 dyslectici. In een eerste fase van het onderzoek werden twee testen afgenomen bij de deelnemers: een algemene woordenschattest en een betekenisherkenningstest bestaande uit de doelwoorden. Tijdens de experimentele fase, die een week later plaatsvond, bekeken de participanten tweemaal een Franse geanimeerde video voorzien van Franse ondertitels uit de kinderserie *Le Petit Nicolas*. Vervolgens vulden de leerlingen een begripstest alsook een tweede versie van de betekenisherkenningstest in. Tot slot kregen de leerlingen een korte vragenlijst die peilde naar hun ervaring met het experiment.

Onze resultaten suggereren dat jonge kinderen, ongeacht of ze dyslexie hebben of niet, nieuwe woorden op incidentele wijze verwerven. Gemiddeld leerden de participanten de betekenis van 2.5 à 3 nieuwe woorden nadat ze tweemaal de Franse video hadden bekeken. Hierbij werd bovendien vastgesteld dat er geen significante verschillen optraden tussen leerlingen met dyslexie en leerlingen zonder dyslexie: beiden zijn in staat om de input relatief goed te begrijpen en om hier nieuwe woorden

uit te leren. Wel suggereren de resultaten van dit onderzoek dat de lexicale voorkennis van de participanten een effect heeft op het begrip van de input: leerlingen met een kleinere woordenschat scoren lager bij een begripstest.

Doordat dit onderzoek een pilootstudie is binnen het domein van incidentele woordverwerving en door het lage aantal participanten, is het echter belangrijk op te merken dat onze resultaten niet veralgemeend kunnen worden. Verder onderzoek is nodig om onze resultaten te bevestigen.

## Bibliographie

- Braams, T. (2004). *Dyslexie: een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Ceyssens, M. (2004). *Ik schrijf fout – omgaan met dyslexie: gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. Tielt: Lannoo.
- Chen, X., & Teng, F. (2017). Assessing the Effects of Word Exposure Frequency on Incidental Vocabulary Acquisition from Reading and Listening. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(1), 56-73.
- Cooreman, A., & Van Doorslaer E. (2010). Preteaching vreemde talen: 'Frans' en 'Engels'. *Eureka ADIBib*. <https://www.adibib.be/eureka-letop/bibliotheek/preteaching-vreemde-talen-frans-en-engels>
- Cooreman, A. (2007). Checklist dyslexie en vreemde talen. *Eureka ADIBib*. <https://www.adibib.be/eureka-letop/bibliotheek/checklist-dyslexie-en-vreemde-talen>
- Cooreman, A. (2019). Luisteren en spreken in vreemde talen. Uitdagingen en mogelijkheden bij leerlingen met dyslexie. *Remediaal*. <https://remediaaldigitaal.nl/artikel/luisteren-en-spreken-in-vreemde-talen/>
- Crombie, M. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia*, 3, 27-47.
- Csizér, K., Kormos, J., & Sarkadi, Á. (2010). The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons From an Interview Study of Dyslexic Language Learners. *The Modern Language Journal*, 94(3), 470-487.
- Diaz Cintas, J., & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Pub.
- Hellinckx, W., & Ghesquière P. (2018). *Als leren pijn doet: kinderen met een leerstoornis opvoeden en begeleiden*. Leuven: Acco.
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental Learning in Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 5, 2632-2640.
- Koolstra, C. M., & Beentjes, J. W. J. (1999). Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 51-60.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232-250.

- Kormos, J. (2017). *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, J. (2020). Specific Learning Difficulties in ELT. Partie de *The Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible à [https://www.cambridge.org/gb/files/2415/7856/0079/CambridgePapersInELT\\_SpLDs\\_2020\\_ONLINE.pdf?utm\\_source=wobl&utm\\_medium=blog&utm\\_content=woblcontent&utm\\_campaign=insights&utm\\_class=download](https://www.cambridge.org/gb/files/2415/7856/0079/CambridgePapersInELT_SpLDs_2020_ONLINE.pdf?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=woblcontent&utm_campaign=insights&utm_class=download)
- Kormos, J., Csizér, K., & Sarkadi, Á. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2): 115-130.
- Kosak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M., & Pizorn, K. (2019). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*, 36(1), 51-75.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129.
- Montero Perez, M. (2019). Technology-Enhanced Listening: How does it look and what can we expect?. Dans *Engaging Language Learners through CALL*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Montero Perez, M. (2020). Incidental Vocabulary Learning through Viewing Video. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(4), 749-73.
- Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2013). Effectiveness and perceived usefulness of (keyword) captioned video. *ReCALL*, 26(1), 21-43.
- Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2018). Vocabulary learning through viewing video: the effect of two enhancement techniques. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 1-26.
- Montero Perez, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of Captioning on Video Comprehension and Incidental Vocabulary Learning. *Language Learning & Technology*, 18(1), 118-141.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 63(1), 59-82.

- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Boston: Heinle.
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 Vocabulary Acquisition FROM and WHILE Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 97-130.
- Pellicer-Sánchez, A., & Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do Things Fall Apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental Vocabulary Acquisition through Viewing L2 Television and Factors that Affect Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–27.
- Peters, E., Heynen, E., & Puimège, E. (2016). Learning Vocabulary through Audiovisual Input: The Differential Effect of L1 subtitles and Captions. *System*, 63, 134–148.
- Peters, E., Noreillie, A., Heylen, K., Bulté, B., & Desmet, P. (2019). The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages. *Language Learning*, 69(3), 747-782.
- Pfenninger, S. E. (2015). MSL in the digital ages: Effects and effectiveness of computer-mediated intervention for FL learners with dyslexia. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 109-133.
- Pfenninger, S. E. (2016). Taking L3 learning by the horns: benefits of computer-mediated intervention for dyslexic school children. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 220-237.
- Prodiagnostiek. (2015). Specifiek Diagnostisch Protocol lees- en spellingsproblemen en dyslexie.  
[https://prodiagnostiek.be/sites/default/files/20160210\\_protocol\\_lezen\\_spellendyslexie.pdf](https://prodiagnostiek.be/sites/default/files/20160210_protocol_lezen_spellendyslexie.pdf)
- Rodgers, M. P. H. (2018). The Images in Television Programs and the Potential for Learning Unknown Words. *International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 191-211.
- Rodgers, M. P. H., & Webb, S. (2017). The Effects of Captions on EFL Learners' Comprehension of English-Language Television Programs. *Calico Journal*, 34(1), 20-38.
- Schneider, E., & Evers, T. (2009) Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. *Foreign Language Annals*, 42(1), 55-76.

- Schneider, E., & Ganschow, L. (2000). Dynamic Assessment and Instructional Strategies for Learners Who Struggle to Learn a Foreign Language. *Dyslexia*, 6, 72-82.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences?. *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham Approach to Teach a Foreign Language to Dyslexic/Learning-Disabled Students: Explicit Teaching of Phonology in a Second Language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Pohlman, J., Skinner, S., & Artzer, M. (1992). The Effects of Multisensory Structured Language Instruction on Native Language and Foreign Language Aptitude Skills of At-Risk High School Foreign Language Learners. *Annals of Dyslexia*, 42, 25-53.
- Sparks, R.L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D. J., & Walsh, G. (1998). Benefits of Multisensory Structured Language Instruction for At-Risk Foreign Language Learners: A Comparison Study of High School Spanish Students. *Annals of Dyslexia*, 48, 240-270.
- Teng, F. (2019). Maximizing the potential of captions for primary school ESL students' comprehension of English-language videos. *Computer Assisted Language Learning*, 32(7), 665-691.
- Tops, W., & Boons G. (2013). *Dyslexie en moderne vreemde talen*. Antwerpen: Garant.
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.
- Vanderplank, R. (2016). 'Effects of' and "Effects with' captions. *Language Teaching*, 49(2), 235-250.
- Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs (VEHHO). (2017). Wegwijzer dyslexie en taalvakken in niet-talenrichtingen". *Eureka ADIBib*. <https://www.adibib.be/eureka-letop/bibliotheek/wegwijzer-dyslexie-en-taalvakken-in-niet-talenrichtingen>
- Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Webb, S. (2015). Extensive Viewing: Language Learning through Watching Television. Dans D. Nunan & J.C. Richards (Eds.) *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 159-168). New York: Routledge.

- Webb, S., & Rodgers, M. P. H. (2009). Vocabulary Demands of Television Programs. *Language Learning*, 59(2), 335–366.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65–86.

## Annexes

### Annexe 1 : La transcription de l'émission

Nicolas	Et les lettres, une fois qu'on les a trompées dans l'encre, on les imprime comme ça. Alors il n'est pas chouette le nouveau cadeau que mon père m'a fait ?
Clotaire	Pour quoi faire ? Jouer la dictée ? Non, merci.
Nicolas	Mais non, andouille. On va pouvoir faire un journal.
Alceste	Je peux créer une recette de cuisine ?
Eudes	Et moi un résultat sportif.
Clotaire	Moi, je n'ai pas trop d'idées d'articles.
Nicolas	De toute façon, tu ferais des fautes à chaque ligne. Mieux vaut que tu fasses la page des jeux.
Geoffroy	Je pourrais aller chercher le nouvel appareil de photo de mon père, pour mettre une photo en couverture.
Eudes	Ouah, on mettra une photo de moi.
Geoffroy	Personne n'achètera le journal si bien ta tête de veau est en première page
Eudes	Non, mais attends, tu sais ce qu'elle te dit, ma tête de veau ?
Alceste	Mmh, c'est bon la tête de veau
Louissette	Mais vous n'y connaissez rien, la photo de couverture, elle est là pour le scoop, c'est l'article principal du journal, ça part d'une information très importante qu'on est les seuls à connaître bien avant tout le monde
Nicolas	Comme tu as l'air de t'y connaître, le scoop, on va le chercher ensemble.
Louissette	D'accord mais je ne sais pas où on trouve ça, moi.
Nicolas	On n'a que demander à mon père, il lit le journal tous les jours, alors il doit connaître plein des scoops.
Nicolas	Papa ! Papa ! Papa ?
Maman	Ce n'est pas la peine de crier comme ça. Ton père est allé jouer aux dames chez monsieur Blédurt.
M. Blédurt	Aux dames ? Avec moi ? Alors la première nouvelle. Tu penses, comme je le bats tout le temps, il n'ose plus venir, ton père.
Louissette	Ben, tiens, le voilà, ton père, regarde.
Nicolas	Ah, chouette !
Nicolas	Papa, tu pourrais nous aider à trouver un scoop pour notre journal ?
Papa	Nicolas, parle moins fort, je ne voudrais pas que ta m...
Maman	C'est toi chérie ? Je ne t'avais pas entendu rentrer.
Papa	Ha, devine qui a encore gagné la partie ? Tu aurais vu la tête du Blédurt, il était encore plus rouge que tes tomates !
Nicolas	Mais monsieur Blédurt, il m'a dit qu'il ne t'avait pas vu.
Papa	Sssshhh. Écoute, ce n'est pas le moment, je t'expliquerai plus tard.
Nicolas	Est-ce que ça a un rapport avec le paquet que tu caches derrière toi ?
Papa	Eh ? Quoi ? Quel paquet ? Ah celui-là, mais non, je ne le cache pas du tout.
Louissette	Il n'est pas un peu bizarre ton père, aujourd'hui ? Tu ne crois pas qu'il cache quelque chose ? Eh, ça pourrait être notre scoop !

Nicolas	C'est bon, la voie est libre.
Louissette	Vas-y, ouvre-le !
Nicolas	Oh, un smoking. C'est ça le secret de papa ?
Louissette	Attends un peu, est-ce que tu sais qui porte toujours un smoking ?
Nicolas	Euh, le maitre d'hôtel du restaurant où ma mémé va souvent ?
Louissette	Mais non andouille, les agents secrets. Ils en portent toujours dans les films.
Nicolas	Attends, tu crois vraiment que mon père, il est...
Louissette	Mhm. Ça y est ! On a trouvé notre scoop.
Nicolas	C'est pour ça qu'il n'était pas chez monsieur Blédurt. Alors, il devait être en mission secrète.
Louissette	Aide-moi à chercher d'autres preuves.
Nicolas	Peut-être qu'il a une cachette secrète, qui sait. Les agents secrets, ils en ont toujours une ! Alors là, je ne comprends pas. Dans les films la cachette secrète, elle est toujours derrière la bibliothèque. Attention ! Vite, cachons-nous !
Papa	Hmm, tiens, j'aurais pourtant juré que... Ah, je ferai mieux de cacher ça.
Nicolas	Oah, ça doit être des prises de karaté pour combattre les espions. Il a failli être champion d'arts martiaux dans sa jeunesse.
Papa	Je ne me défends pas mal. Tiens, qu'est-ce qu'il fait là, ce l... Allo ? Oui, c'est bien moi. Oui, d'accord, je pars, je serais chez vous dans dix minutes.
Nicolas	On a dû l'appeler pour une nouvelle mission secrète.
Louissette	Dépêche-toi, on va le suivre.
Nicolas	Trois coups, ça doit être le code pour entrer.
M. Alberto	Ah, je vous en prie, entrez.
Nicolas	Tu as vu ça ? Le moustachu aussi est bien un agent secret.
Louissette	C'est quoi cette musique ?
Nicolas	C'est sûrement pour nous empêcher de les écouter. Encore une technique d'agent secret.
Louissette	On devrait appeler Geoffroy pour qu'il vienne avec son appareil photo.
Joachim	Ouais !
Eudes	Espèce de sale tricheur ! Je t'ai vu rapprocher ta bille avant de tirer.
Joachim	N'importe quoi, toi !
Ami	Oh, ce n'est pas grave.
Joachim	D'abord, ça ne te regarde même pas.
Eudes	Je suis journaliste sportif moi, alors le sport je lui connais, c'est très simple : soit tu donnes le point à Joachim, soit je dis dans mon article que tu es un tricheur aux billes.
Alceste	Et voilà monsieur Compagner. Avec ça ma recette va être terrible.
M. Compagner	Alors une boîte de thon, du chocolat en poudre, des lardons, de la confiture Mais, qu'est-ce que tu prépares comme recette ou juste?
Alceste	Comment ça, ça ne se voit pas ? Du thon au chocolat garni avec des petits larmes avec un nappage de confiture de fraises, c'est moi qui l'ai inventée tout seul.

Louissette	Geoffroy, passe-moi l'appareil photo.
Geoffroy	Ah non, c'est celui de mon père, alors hors de question que je le prête et puis en plus, c'est moi le photographe de presse.
Nicolas	Eh, mais fais attention un peu.
Louissette	Huh ? On dirait... on dirait qu'ils se battent. Le moustachu doit être un espion. Geoffroy, prends d'autres photos, vite !
Nicolas	Ah, il s'est bien défendu ! Je te l'avais bien dit que mon père avait failli être champion en arts martiaux.
Papa	Vous avez entendu ça ? ça venait de dehors.
Nicolas	Attendez, les photos !
Papa	Nicolas, je suppose que tu as tout vu, c'est ça ?
Nicolas	Oui, et je trouve ça carrément génial ce que tu fais papa.
Papa	Ah oui ? Tu le penses vraiment ?
Nicolas	Et comment ! Ça va même faire la une de mon journal alors, tu vois.
Papa	Bah, c'est que, Nicolas, ce que tu as vu, ça doit rester entre nous. Ce serait très gênant pour moi si tout le monde était au courant, est-ce que tu comprends ?
Nicolas	Zut, il a raison, je n'y avais pas pensé. Si je révèle ce secret, papa aura plein d'ennuis. Ne t'inquiète pas papa, je ne dirai rien à personne. Mais qu'est-ce que je vais leur dire aux copains maintenant?
Louissette	Beurk, elle est infecte, ta recette.
Alceste	Mais non, pas du tout ! Et c'est encore meilleur en sandwich.
Eudes	Tiens, voilà mon article sur le sport.
Louissette	Uhm, désolée mais je ne crois pas qu'une victoire aux billes par coup de poing dans le nez ait sa place dans la page des sports. Ben, ils sont où les jeux que tu devais faire ?
Clotaire	Je n'ai pas vraiment eu le temps en fait, mais à la place on pourrait publier ma punition. Hé ! Ma punition !
Louissette	Encore heureux qu'il nous reste notre super scoop. Nicolas, tu as apporté les photos ?
Nicolas	Alors là, ça ce n'est vraiment pas de chance. Elles ont dû tombées de ma poche quand on s'est mis à courir.
Geoffroy	Mes photos ! Où les as-tu égarées ?
Nicolas	Attends, maintenant que j'y pense je les ai vues tomber dans une bouche d'égout. Oui, c'est ça ! Avec au moins 200 mètres de fond.
Louissette	Mince, on n'a plus vraiment le choix alors, on publiera le scoop sans les photos.
Nicolas	Mais on ne peut pas faire ça ! On n'a plus aucune preuve.
Louissette	Les preuves ce n'est pas si important. Dans les magazines de ma mère, ils n'en ont jamais non plus.
Eudes	Ça vous embêterait de nous dire de quoi il parle votre scoop.
Louissette	Eh bien, le père de Nicolas, il est en fait agent secret.
Eudes	Quoi, un agent secret, et pourquoi pas ?
Louissette	En tout cas, moi je dis que le public a le droit de savoir.
Nicolas	Eh bien, désolé mais il faudra trouver une autre imprimerie.

Nicolas	Papa est encore en mission.
Maman	Dis-donc, je ne savais pas que tu te débrouillais aussi bien.
Papa	Toi aussi tu te débrouilles dis-donc.
Nicolas	Vous auriez pu me le dire que maman aussi est agent secret.
Papa	Nicolas, mais qu'est-ce que tu fais debout à une heure pareille et puis, c'est quoi ces histoires d'agents secrets ?
Nicolas	Bah, vous n'êtes pas en mission là peut-être.
Maman	Enfin, tu vois bien qu'on est en train de danser. Ton père m'a préparé une surprise pour notre anniversaire de mariage.
Nicolas	Alors si vous n'êtes pas de vrais agents secrets, c'est qui le moustachu ?
Papa	Eh bien, mon professeur de rumba, monsieur Alberto.
Nicolas	Édition spéciale ! Édition spéciale ! Mon père apprend à danser la rumba avec Alberto. Édition spéciale ! Édition spéciale ! Mon père apprend à danser la rumba avec Alberto.
Geoffroy	Mais, c'est ma photo, tu l'as retrouvée.
Louissette	De toute façon, tu ne connais vraiment rien à la presse si tu crois que ça va intéresser quelqu'un de savoir que ton père apprend la rumba.
M. Blédurt	Dis-donc, je peux le voir ton journal mon petit. Eh bien, moi, je te l'achète tout de suite.
Nicolas	Alors comme ça, je n'y connais rien à la presse, hein ?
M. Blédurt	Alors cher voisin, qu'est-ce qui t'a séduit chez lui, sa petite moustache peut-être ?
Papa	Nicolas, tu peux venir ici tout de suite, j'ai deux mots à te dire.
M. Blédurt	Chérie, regarde, tu ne trouves pas qu'ils font un beau couple ces deux-là ?
Mme. Blédurt	Eh bien, ça ne me fait pas rire du tout. Tu ferais mieux de prendre exemple sur lui au lieu de le moquer. Depuis le temps que je te demande de m'emmener danser de temps en temps ?
Papa	Nicolas ?
Nicolas	Oui, papa ?
Papa	Je voulais te féliciter pour ton article. Ça c'est du grand journalisme, fiston.
M. Blédurt	Dis-donc Nicolas, tu ne la connaîtrais pas toi par hasard l'adresse de ce Monsieur Alberto.

## Annexe 2 : Le test de connaissances lexicales

KT\_31

1. Iemand vraagt je: "Tu as quel âge ?"

Wat vraagt hij?

- Waar woon je?
- Wat zijn je hobby's?
- Hoe oud ben je?
- Hoe heet je?

T\_35

2. Wat draagt dit meisje?



- Une lunette
- Des lunettes
- Une glace
- Des glaces

T\_34

3. "J'ai mal aux dents" betekent ...

- Ik heb pijn aan mijn hand.
- Ik heb tandpijn.
- Ik was mijn handen.
- Ik poets mijn tanden.

4. Iemand zegt: "Ta maman est dans la salle de bains."

Waar is je mama?

- In de badkamer
- In de eetkamer
- In de keuken
- In de slaapkamer

5. Je vriend toont je deze foto.



Wat zegt hij bij deze foto?

- Voici ma mère et mon père.
- Voici ma mère et mon frère.
- Voici ma sœur et mon père.
- Voici ma sœur et mon frère.

6. "Ils se promènent" betekent ...

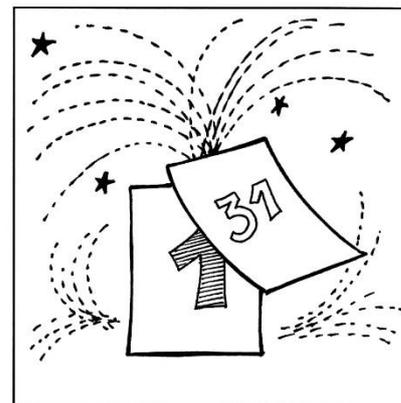
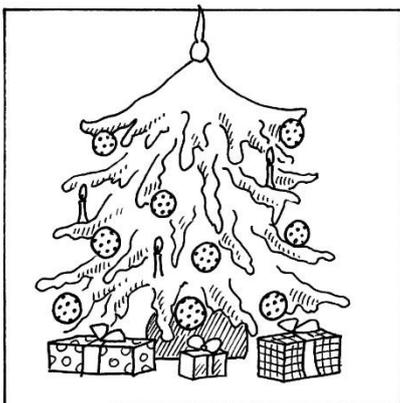
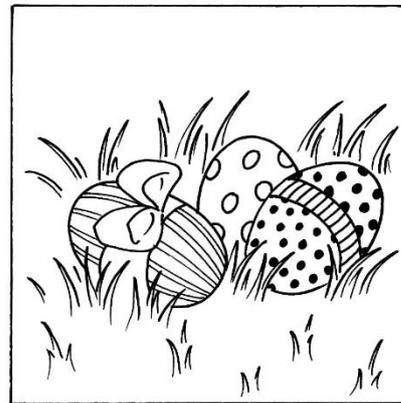
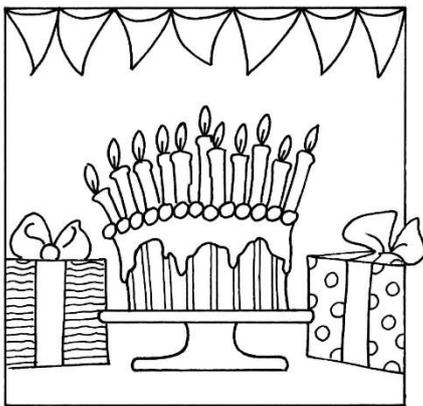
- Ze spelen.
- Ze wandelen.
- Ze wassen zich.
- Ze kleden zich aan.

7. Hoe zeg je “aan het kruispunt rechtdoor”?

- Au carrefour à droite
- Au carrefour tout droit
- Au rond-point à droite
- Au rond-point tout droit

8. Je hoort een wens: “Bon anniversaire !”

Bij welke tekening past deze wens?



9. Hoe zeg je "Ik begrijp het niet"?

- Je n'attends pas.
- Je ne comprends pas.
- Je ne pense pas.
- Je ne veux pas.

10. Je leest op een bordje het volgende.



Wat betekent dit?

- De winkel gaat morgen open om 12 uur.
- De winkel sluit morgen om 12 uur.
- De winkel gaat vandaag open om 12 uur.
- De winkel sluit vandaag om 12 uur.

11. Je vraagt: "Où est la table ?"

Wat vraag je?

- Hoe de tafel eruit ziet.
- Waar de tafel staat.
- Wat er op tafel staat.
- Wie er aan tafel zit.

12. Je hoort een marktkramer roepen: "Deux euros le kilo de poires !"

Wat verkoopt hij?



13. Als je gewonnen hebt, dan zeg je ...

- J'ai gagné.
- J'ai perdu.
- Je suis parti.
- Je suis sorti.

14. Welke tekening past bij de zin "Elles dorment"?



15. De meester toont een oude foto.

Wat zegt hij?

- C'est une belle photo.
- C'est une bonne photo.
- C'est une nouvelle photo.
- C'est une vieille photo.

16. Louis zegt: "Je viens peut-être."

Wat zegt hij?

- Ik kom later.
- Ik kom misschien.
- Ik kom niet.
- Ik kom zeker.

17. Iemand zegt: "Passe-moi la limonade."

Wat moet je doen?

- De limonade doorgeven
- De limonade drinken
- De limonade kopen
- De limonade nemen

18. Je wilt weten hoe laat het is.

Wat vraag je?

- Il arrive à temps ?
- Il fait quel temps ?
- Il est à l'heure ?
- Il est quelle heure ?

19. Je hebt in een restaurant geen lepel gekregen.

Wat vraag je?

- Un couteau
- Une cuillère
- Une fourchette
- Un verre

20. Mama zegt: "Mets une robe !"

Wat moet je aantrekken?



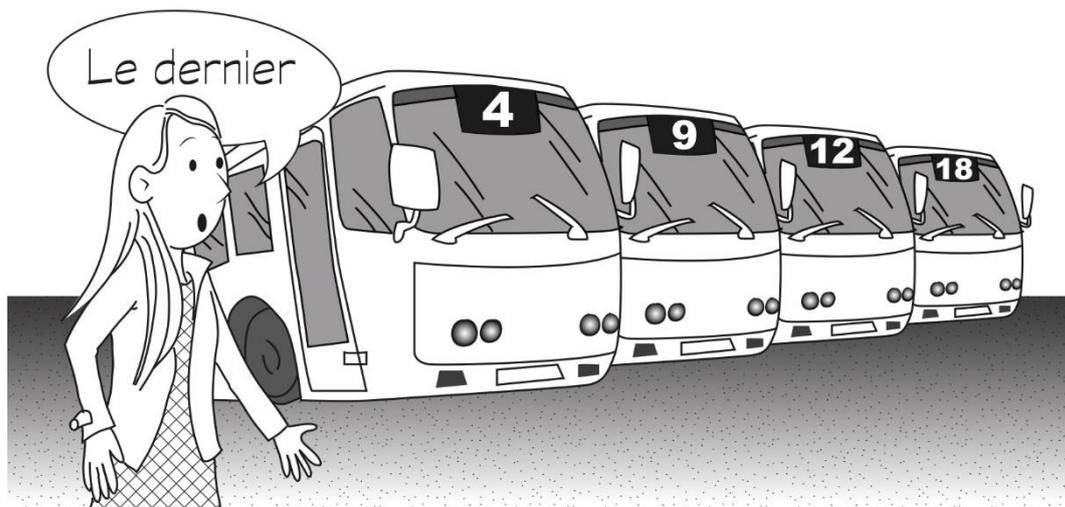
21. Iemand zegt: "Derrière l'église."

Waar is dat?

- Achter de kerk
- Links van de kerk
- Rechts van de kerk
- Voor de kerk

22. Iemand zegt: "Prends le dernier bus."

Welke bus neem je?



- Bus 4
- Bus 9
- Bus 12
- Bus 18

23. Je zegt dat je om middernacht thuiskomt.

Wat zeg je?

- Je rentre à midi.
- Je rentre à minuit.
- Je rentre le matin.
- Je rentre le soir.

24. Je kijkt uit het raam en je roept: "Het sneeuwt!"



Wat roep je?

- Il fait chaud !
- Il neige !
- Il pleut !
- Il y a du vent !

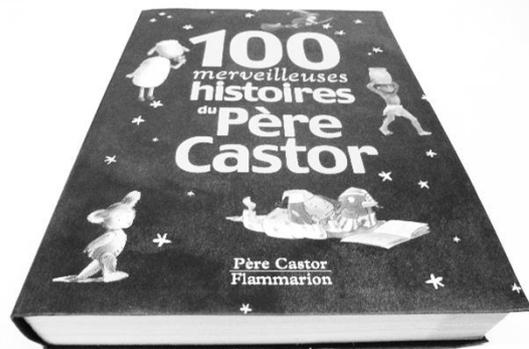
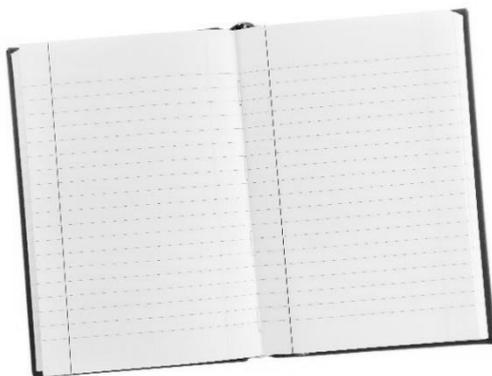
25. Een jongen vraagt je waar je woont. Je antwoordt: "In de bergen."

Wat zeg je?

- A la campagne.
- A la mer.
- Dans les montagnes.
- En ville.

26. De juf zegt: "Prends ton cahier!"

Wat neem je?



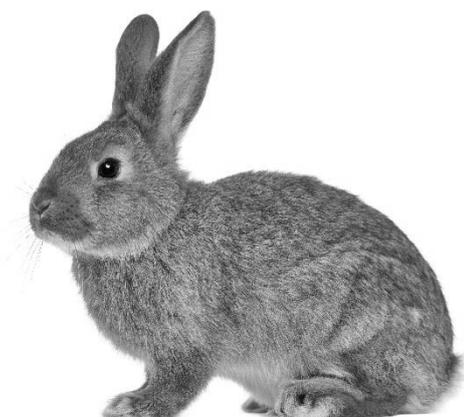
27. Je vriend stuurt je de volgende sms: "Bon voyage."

Welke boodschap stuurt hij je?

- Gelukkige verjaardag.
- Gelukkig nieuwjaar.
- Goede reis.
- Veel geluk.

28. Je vriend uit Luik zegt dat hij "une poule" als huisdier heeft.

Welk dier is dit dan?



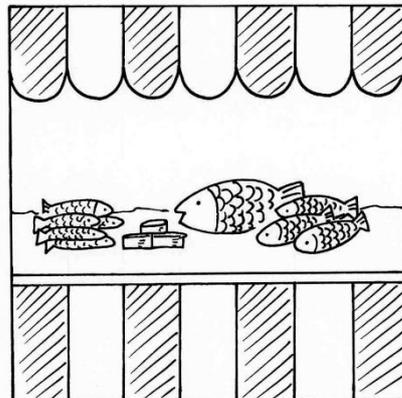
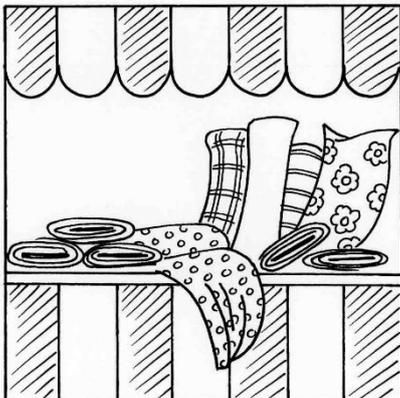
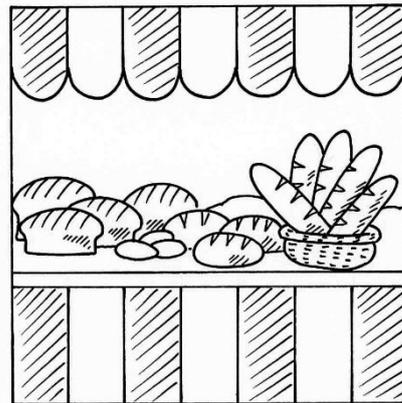
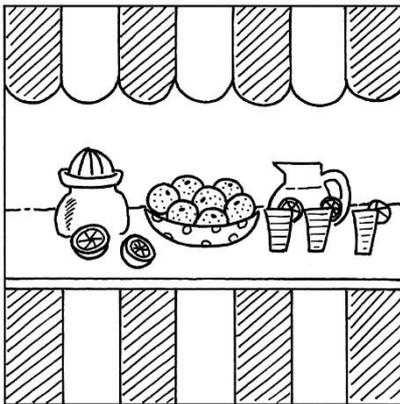
29. Je wilt je vriendin goedenacht wensen.

Welke sms stuur je?

- À ce soir.
- Bon appétit.
- Bonne nuit.
- Je t'aime.

30. Je hoort op de markt iemand roepen: "Regardez ce beau poisson, Messieurs Dames !"

Bij welk kraam hoor je dit?



31. Je wilt graag een pizza met ham.

Wat kies je?

- Pizza au fromage
- Pizza au jambon
- Pizza au salami
- Pizza aux champignons

32. Hoe zeg je “de winter” in het Frans?

- L’automne
- L’été
- L’hiver
- Le printemps

33. Je wilt chocolade-ijs maken.

Wat zoek je op in het kookboek?

- Bonbon au chocolat
- Gâteau au chocolat
- Glace au chocolat
- Mousse au chocolat

34. Iemand zegt: "Je vais en avion."

Over welk vervoersmiddel gaat het?



35. De post ligt tussen de school en de supermarkt.

Hoe zeg je dat?

- La poste est à côté de l'école et du supermarché.
- La poste est entre l'école et le supermarché.
- La poste est loin de l'école et du supermarché.
- La poste est près de l'école et du supermarché.

36. “À bientôt !” betekent ...

- Alsjeblieft!
- Goeiemorgen!
- Tot straks!
- Veel beterschap!

37. Een man bedankt je. Je reageert met: “Graag gedaan, hoor!”

Wat zeg je?

- Au revoir !
- C'est chouette !
- De rien !
- Merci !

38. Dit meisje heeft verdriet.



Hoe voelt ze zich?

- La fille a peur.
- La fille est amoureuse.
- La fille est contente.
- La fille est malheureuse.

39. Een jas kost 80 euro.

Wat zegt de verkoopster?

- Ça fait quarante euros.
- Ça fait quatorze euros.
- Ça fait quatre-vingts euros.
- Ça fait vingt-quatre euros.

40. Je vertelt dat je papa bruine haren heeft.

Wat zeg je?

- Il a des chevaux bruns.
- Il a les cheveux bruns.
- Il a des œufs bruns.
- Il a les yeux bruns.

### Annexe 3 : Pré-test de reconnaissance du sens (version A)

**Opdracht:** Kruis voor elk Frans woord de juiste vertaling aan. Je mag maar één bolletje aankruisen. Als je de betekenis van het woord niet kent, duid dan de 'ik weet het niet'-optie aan. Probeer de test zo goed mogelijk op te lossen, maar maak je geen zorgen als je veel woordjes niet kent.

**1. Danser**

- Praten
- Dansen
- Eten
- Ik weet het niet

**2. Chouette**

- Tof
- Origineel
- Nuttig
- Ik weet het niet

**3. Journal**

- Aflevering
- Tekening
- Krant
- Ik weet het niet

**4. Jardin**

- Tuin
- Omheining
- Balkon
- Ik weet het niet

**5. Article**

- Onderwerp
- Artikel
- Brief
- Ik weet het niet

**6. Chercher**

- Verstoppen
- Zoeken
- Nadenken
- Ik weet het niet

**7. Couverture**

- Voorpagina
- Afbeelding
- Papier
- Ik weet het niet

**8. Encre**

- Doos
- Inkt
- Papier
- Ik weet het niet

**9. Scoop**

- Misdaad
- Nieuwtje
- Journalist
- Ik weet het niet

**10. Paquet**

- Postzegel
- Pakket
- Brief
- Ik weet het niet

**11. Smoking**

- Kostuum
- Hoed
- Hemd
- Ik weet het niet

**12. Secret**

- Geheim
- Cadeau
- Verhaal
- Ik weet het niet

**13. Chaussette**

- Sok
- Broek
- Pet
- Ik weet het niet

**14. Mission**

- Familiebezoek
- Artikel
- Missie
- Ik weet het niet

**15. Avoir des ennuis**

- Plezier maken
- Problemen hebben
- Een geheim hebben
- Ik weet het niet

**16. Livre**

- Agenda
- Film
- Boek
- Ik weet het niet

**17. Agent secret**

- Bankier
- Postbode
- Geheim agent
- Ik weet het niet

**18. Cachette**

- Bureau
- Verstopplaats
- Video
- Ik weet het niet

**19. Puniton**

- Huiswerk
- Straf
- Kruiswoordraadsel
- Ik weet het niet

**20. Espion**

- Dansleraar
- Spion
- Kampioen
- Ik weet het niet

**21. Voiture**

- Auto
- Straat
- Zebepad
- Ik weet het niet

**22. Bille**

- Knikker
- Vinger
- Gras
- Ik weet het niet

**23. Voisin**

- Reporter
- Buurman
- Broer
- Ik weet het niet

**24. Appareil photo**

- Fotokopieermachine
- Fotograaf
- Fotoestel
- Ik weet het niet

**25. Imprimerie**

- Drukkerij
- Vulpen
- Krantenpapier
- Ik weet het niet

**26. Vendredi**

- Ochtend
- Feestdag
- Vrijdag
- Ik weet het niet

**27. Se battre**

- Vechten
- Dammen
- Omhelzen
- Ik weet het niet

**28. Tricheur**

- Valsspeler
- Verliezer
- Winnaar
- Ik weet het niet

**29. Moustachu**

- Kale man
- Man in een kostuum
- Man met een snor
- Ik weet het niet

**30. Journalisme**

- Journalistiek
- Reportage
- Radio
- Ik weet het niet

## Annexe 4 : Test de compréhension orale

Hieronder vind je enkele vragen over het filmpje dat je net bekeken hebt. Duid het juiste antwoord aan door het bolletje in te kleuren. Als je het antwoord niet weet, kies dan voor “Ik weet het niet”.

### 1. Wat wil Nicolas met zijn vrienden maken?

- Een krant
- Een nieuwsuitzending
- Een fotoboek
- Ik weet het niet.

### 2. Waar gaan Nicolas en Louisette naar op zoek?

- Een roddel
- Een misdaad
- Een nieuwtje
- Ik weet het niet.

### 3. Wie neemt de foto's?

- Geoffroy
- Louisette
- Nicolas
- Ik weet het niet.

### 4. Waarom liegt Nicolas zijn vrienden voor dat hij de foto's verloren is?

- Hij wil het geheim van zijn vader niet bekendmaken.
- Hij wil doen alsof hij al het werk alleen heeft gedaan.
- Hij is boos op zijn vrienden.
- Ik weet het niet.

### 5. De papa van Nicolas heeft een geheim. Wat is dit geheim volgens Nicolas?

- Hij denkt dat zijn vader karateles volgt.
- Hij denkt dat zijn vader poker speelt met de buurman.
- Hij denkt dat zijn vader geheim agent is.
- Ik weet het niet.

## Annexe 5 : Posttest de reconnaissance du sens (version B)

**Opdracht:** Kruis voor elk Frans woord de juiste vertaling aan. Je mag maar één bolletje aankruisen. Als je de betekenis van het woord niet kent, duid dan de 'ik weet het niet'-optie aan. Probeer de test zo goed mogelijk op te lossen, maar maak je geen zorgen als je veel woordjes niet kent.

### 1. Espion

- Dansleraar
- Spion
- Kampioen
- Ik weet het niet

### 2. Voiture

- Auto
- Straat
- Zebrapad
- Ik weet het niet

### 3. Avoir des ennuis

- Plezier maken
- Problemen hebben
- Een geheim hebben
- Ik weet het niet

### 4. Smoking

- Kostuum
- Hoed
- Hemd
- Ik weet het niet

### 5. Jardin

- Tuin
- Omheining
- Balkon
- Ik weet het niet

### 6. Journalisme

- Journalistiek
- Reportage
- Radio
- Ik weet het niet

### 7. Moustachu

- Kale man
- Man in een kostuum
- Man met een snor
- Ik weet het niet

### 8. Tricheur

- Valsspeler
- Verliezer
- Winnaar
- Ik weet het niet

### 9. Agent secret

- Bankier
- Postbode
- Geheim agent
- Ik weet het niet

### 10. Appareil photo

- Fotokopieermachine
- Fotograaf
- Foto toestel
- Ik weet het niet

### 11. Chouette

- Tof
- Origineel
- Nuttig
- Ik weet het niet

### 12. Bille

- Knikker
- Vinger
- Gras
- Ik weet het niet

### 13. Vendredi

- Ochtend
- Feestdag
- Vrijdag
- Ik weet het niet

### 14. Puniton

- Huiswerk
- Straf
- Kruiswoordraadsel
- Ik weet het niet

**15. Journal**

- Aflevering
- Tekening
- Krant
- Ik weet het niet

**16. Cacheette**

- Bureau
- Verstopplaats
- Video
- Ik weet het niet

**17. Mission**

- Familiebezoek
- Artikel
- Missie
- Ik weet het niet

**18. Livre**

- Agenda
- Film
- Boek
- Ik weet het niet

**19. Se battre**

- Vechten
- Dammen
- Omhelzen
- Ik weet het niet

**20. Encre**

- Doos
- Inkt
- Papier
- Ik weet het niet

**21. Couverture**

- Voorpagina
- Afbeelding
- Papier
- Ik weet het niet

**22. Chercher**

- Verstoppen
- Zoeken
- Nadenken
- Ik weet het niet

**23. Imprimerie**

- Drukkerij
- Vulpen
- Krantenpapier
- Ik weet het niet

**24. Article**

- Onderwerp
- Artikel
- Brief
- Ik weet het niet

**25. Scoop**

- Misdaad
- Nieuwtje
- Journalist
- Ik weet het niet

**26. Danser**

- Praten
- Dansen
- Eten
- Ik weet het niet

**27. Voisin**

- Reporter
- Buurman
- Broer
- Ik weet het niet

**28. Secret**

- Geheim
- Cadeau
- Verhaal
- Ik weet het niet

**29. Chaussette**

- Sok
- Broek
- Pet
- Ik weet het niet

**30. Paquet**

- Postzegel
- Pakket
- Brief
- Ik weet het niet

## Annexe 6 : Questionnaire

Hoe oud ben je?: \_\_\_\_\_ jaar

**Thuis spreek ik:**

- Nederlands
- Frans
- Een andere taal: \_\_\_\_\_

**Kleur het bolletje wat voor jou past:**

- Ik kijk thuis nooit naar Franse filmpjes
- Ik kijk thuis soms naar Franse filmpjes
- Ik kijk thuis vaak naar Franse filmpjes

**Kleur sterretjes! Hoe meer je het eens bent met wat er staat, hoe meer sterretjes je mag inkleuren**

2. Ik vond het leuk om naar het filmpje te kijken



3. Ik zou het leuk vinden om meer Franse filmpjes zoals deze tekenfilm te bekijken in de klas



4. Ik zou het leuk vinden om meer Franse filmpjes zoals deze tekenfilm thuis te bekijken



5. Ik vond het moeilijk om het filmpje te begrijpen



6. Ik kon mijn aandacht goed bij het filmpje houden



## Annexe 7 : Consentement éclairé pour les élèves de l'institut Heilig Hart

### Geïnformeerde toestemming voor deelname aan onderzoek

**Titel van het onderzoek:**

Tweedetaalverwerving van het Frans bij kinderen.

**Naam + contactgegevens onderzoekers:**

Lidwin Dejans (student: Master in de taalkunde)

Tel: 0489 62 55 28

E-mail: [lidwindejans@student.kuleuven.be](mailto:lidwindejans@student.kuleuven.be)

Janka Maes (student: Integrale Educatieve master in de talen)

Tel: 0472 93 35 89

E-mail: [janka.maes@student.kuleuven.be](mailto:janka.maes@student.kuleuven.be)

**Onder supervisie van :**

Prof. Dr. Karen Lahousse (KU Leuven) – [karen.lahousse@kuleuven.be](mailto:karen.lahousse@kuleuven.be)

Prof. Dr. Maribel Montero Perez (UGent) – [maribel.monteroperez@ugent.be](mailto:maribel.monteroperez@ugent.be)

In het kader van onze masterproef doen wij onderzoek naar de vreemdetaalverwerving van het Frans bij kinderen. Voor deze studie zijn wij concreet op zoek naar leerlingen uit het zesde leerjaar en het eerste middelbaar, die dus één à twee jaar Franse les op school hebben gekregen.

**Wat kan u verwachten?**

Uw kind zal gedurende maximum 2 reguliere lessen deelnemen aan het onderzoek. Tijdens deze uren zal er gewerkt worden rond een aflevering van de Franse kinderserie *Le Petit Nicolas* die afgestemd is op de leeftijd en het niveau van uw kind. Concreet zal uw kind ofwel een in het Frans ondertitelde aflevering van de serie bekijken, ofwel een fragment uit het verhaal lezen, terwijl dezelfde tekst voorgelezen wordt (vergelijkbaar met een audioboek). Hierna zal uw kind een aantal vragen beantwoorden met betrekking tot de inhoud van de video/tekst. De kinderen die de video bekijken, wordt gevraagd om de aflevering te bekijken zoals ze thuis naar tv zouden kijken. De opdrachten bij de aflevering worden telkens goed uitgelegd en gekaderd.

**Belangrijk:**

- Er zijn geen risico's of ongemakken verbonden aan de deelname aan deze studie. Het onderzoek houdt sterk rekening met de leeftijd van de kinderen en de bijbehorende opdrachten zijn goed gekaderd. De lessen zullen slechts in heel beperkte mate verstoord worden.
- De kinderen maken kennis en leren omgaan met Franstalige kinderseries. We weten uit onderzoek dat tv-programma's in een vreemde taal een positieve invloed kunnen hebben op de woordenschatkennis, wat op zijn beurt een positief effect heeft op allerlei andere talige vaardigheden.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Er worden geen namen of individuele resultaten gepubliceerd. De anonimiteit van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.
- De kinderen worden na afloop op de hoogte gebracht van de concrete doelstellingen van het onderzoek.
- De resultaten van uw zoon/dochter kunnen nadien opgevraagd worden.

**Deelname aan deze studie is vrijwillig:**

**Uw kind kan enkel deelnemen indien u hier expliciet toestemming voor geeft. Dit kan u doen door de naam van uw kind en uw eigen naam te vermelden, gevolgd door uw handtekening onderaan deze brief.**

Vriendelijke groeten en alvast hartelijk bedankt,  
Janka Maes en Lidwin Dejans

-----

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik ga ermee akkoord dat mijn kind aan deze studie deelneemt.

Datum:

Naam Leerling

Naam en handtekening ouder(s) of voogd

## Annexe 8 : Consentement éclairé pour les élèves d'Eureka Leuven

### Geïnformeerde toestemming voor deelname aan onderzoek

**Titel van het onderzoek:**

Tweedetaalverwerving van het Frans bij kinderen met dyslexie.

**Naam + contactgegevens onderzoeker:**

Lidwin Dejans (student: Master in de taalkunde)

Tel: 0489 62 55 28

E-mail: [lidwindejans@student.kuleuven.be](mailto:lidwindejans@student.kuleuven.be)

Janka Maes (student: Integrale Educatieve master in de talen)

Tel: 0472 93 35 89

E-mail: [janka.maes@student.kuleuven.be](mailto:janka.maes@student.kuleuven.be)

**Onder supervisie van :**

Prof. Dr. Karen Lahousse (KU Leuven) – [karen.lahousse@kuleuven.be](mailto:karen.lahousse@kuleuven.be)

Prof. Dr. Maribel Montero Perez (UGent) – [maribel.monteroperez@ugent.be](mailto:maribel.monteroperez@ugent.be)

In het kader van onze masterproef doen wij onderzoek naar de vreemdetaalverwerving van het Frans bij kinderen met dyslexie. Voor deze studie zijn wij concreet op zoek naar leerlingen uit het zesde leerjaar en het eerste middelbaar en die dus één à twee jaar Franse les op school hebben gekregen.

**Wat kan u verwachten?**

Uw kind zal gedurende maximum 2 reguliere lessen deelnemen aan het onderzoek. Tijdens deze uren zal er gewerkt worden rond een aflevering van de Franse kinderserie *Le Petit Nicolas* die afgestemd is op de leeftijd en het niveau van uw kind. Concreet zal uw kind ofwel een in het Frans ondertitelde aflevering van de serie bekijken, ofwel een fragment uit het verhaal lezen, terwijl dezelfde tekst voorgelezen wordt (vergelijkbaar met een audioboek). Hierna zal uw kind een aantal vragen beantwoorden met betrekking tot de inhoud van de video/tekst. De kinderen die de video bekijken, wordt gevraagd om de aflevering te bekijken zoals ze thuis naar tv zouden kijken. De opdrachten bij de aflevering worden telkens goed uitgelegd en gekaderd.

**Belangrijk:**

- Er zijn geen risico's of ongemakken verbonden aan de deelname aan deze studie. Het onderzoek houdt sterk rekening met de leeftijd van de kinderen en de bijbehorende opdrachten zijn goed gekaderd. De lessen zullen slechts in heel beperkte mate verstoord worden.
- De kinderen maken kennis en leren omgaan met Franstalige tekenfilms. We weten uit onderzoek dat tv-programma's in een vreemde taal een positieve invloed kunnen hebben op de woordenschatkennis, wat op zijn beurt een positief effect heeft op allerlei andere talige vaardigheden.
- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Er worden geen namen of individuele resultaten gepubliceerd. De anonimiteit van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.
- De kinderen worden na afloop op de hoogte gebracht van de concrete doelstellingen van het onderzoek.
- De resultaten van uw zoon/dochter kunnen nadien opgevraagd worden.

**Deelname aan deze studie is vrijwillig:**

Uw kind kan enkel deelnemen indien u hier expliciet toestemming voor geeft. Dit kan u doen door de naam van uw kind en uw eigen naam te vermelden, gevolgd door uw handtekening onderaan deze brief.

Vriendelijke groeten en alvast hartelijk bedankt,  
Janka Maes en Lidwin Dejans

-----  
Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik ga ermee akkoord dat mijn kind aan deze studie deelneemt.

Datum:

Naam Leerling

Naam en handtekening ouder(s) of voogd

## Annexe 9 : Document avec les instructions pour le prétest

### INSTRUCTIEFORMULIER THESISONDERZOEK: PRETEST

- **Begeleiding:** De pretest gebeurt onder begeleiding van de leerkracht zelf
- **Duur:** +/- 1 uur
  
- **Testmaterialen:**
  - o Kennistoets definitief
  - o Meaning recognition test  
(versie A voor 6e leerjaar, versie B voor het eerste middelbaar)
  
- **Instructie:**
  - o Kennistoets:  
"Jullie hebben allemaal een opdrachtenbundel gekregen met 40 meerkeuzevragen. Ik lees telkens de vraag en de bijbehorende antwoordmogelijkheden voor. Het is de bedoeling dat jullie het bolletje kleuren bij het juiste antwoord. Je mag slechts één bolletje kleuren."
  
  - o Meaning recognition test  
"Jullie hebben zonet een opdrachtenbundel gekregen met 30 woordjes. De bedoeling is dat je bij elk Frans woord de juiste vertaling aankruist. Als je de betekenis van het woord niet kent, duid dan de 'ik weet het niet'-optie aan. Je mag slechts één bolletje kleuren. Ik lees telkens de vraag en de bijbehorende antwoordmogelijkheden voor. Probeer de test zo goed mogelijk op te lossen, maar maak je geen zorgen als je veel woordjes niet kent".  
Belangrijk: de antwoorden van deze toets mogen achteraf niet meegedeeld worden door de leerkracht!
  
- **Belangrijk:**
  - o Het gaat in dit onderzoek niet om 'didactische' toetsen, maar wel om 'onderzoekstoetsen' waarbij geen context meegegeven kan worden aan de leerlingen.
  - o De leerlingen mogen niet op de hoogte zijn van de eigenlijke opzet van het onderzoek. Vermeld dus zeker niet dat er onderzoek gevoerd wordt naar de incidentele woordverwerving van de leerlingen.
  - o Alle vragen en antwoordmogelijkheden dienen hardop gelezen te worden door de begeleidende leerkracht
  - o Er moet vermeld worden aan de leerlingen dat ze niet mogen gokken. Indien ze het antwoord niet weten, duiden ze simpelweg de optie 'ik weet het niet' aan.
  - o Controleer dat iedere leerling zijn naam heeft vermeld op de opdrachtenbundel.

**Alvast hartelijk bedankt voor uw hulp bij onze masterproef!**

**Vriendelijke groeten**

**Janka Maes en Lidwin Dejans**