

Une association de dispositifs didactiques Pour une meilleure mémorisation du lexique en langue étrangère

Julie Rançon, Marie-Ange Dat
Laboratoire Jacques-Lordat - Université Toulouse II le Mirail
CREN – Université de Nantes

1. Introduction

La question de l'enseignement du lexique a préoccupé et préoccupe toujours les didacticiens des langues étrangères (L2). En effet, la langue s'acquiert au travers du lexique qui la compose et c'est souvent à partir de ce premier contact que l'apprenant étranger peut communiquer. Il propose à ces interlocuteurs une addition de lexies sans avoir besoin de les articuler pour commencer à interagir, les destinataires interprétant le message et réintroduisant implicitement dans des syntagmes les unités lexicales significatives.

Dans un enseignement réfléchi du lexique, l'enseignant a une multitude de techniques mises à sa disposition (ou non) pour présenter la langue. Nous parlerons ici de multimodalité, c'est-à-dire l'association (ou non) de différents supports tels que de l'oral, de l'écrit, des images. La multimodalité provient dans notre contexte des possibilités offertes par le multimédia, intégration de différents médias (écrit, image, son) proposés en interaction avec un utilisateur donné, et qui permet donc une présentation multimodale des contenus langagiers (Lancien, 1998; Cuq, 2003). Effectivement, la matière linguistique peut être donnée en association, avec toutes les combinaisons possibles. L'interactivité et la possibilité de présentation multimodale de la langue représentent d'ailleurs les deux aspects qui intéressent le plus notre propos.

L'enseignant choisit ce qui conviendra le mieux aux attentes de ses apprenants en utilisant oral puis écrit, écrit puis oral, ou les deux ensemble, etc. Les possibilités sont importantes mais ne sont pas, en soi, une nouveauté. Les méthodologies antérieures avaient déjà décrit ces attitudes explicatives, nous en ferons un bref rappel.

Nous présenterons aussi quelques techniques explicatives utilisées de nos jours par les enseignants et dont le relevé a été opéré par Rançon & Spanghero-Gaillard (2005) à la suite d'observations de classes de français langue étrangère/seconde (FLE/S) et français langue maternelle (FLM). Le relevé ne se veut ni représentatif de l'ensemble des pratiques enseignantes ni exhaustif mais tente de décomposer les différents types de techniques en organisant les attitudes verbales d'un côté, des techniques non-verbales et paraverbales de l'autre - ce qui n'empêche pas de les associer lors de la présentation du lexique en classe.

Cependant, la question essentielle qui nous préoccupe ici demeure. Quelles conditions permettraient à l'enseignant après l'explicitation et la compréhension potentielle du lexique, de conduire à sa mémorisation effective à long terme ? Le chemin est long et laborieux entre la présentation du lexique et sa rétention dans la mémoire de l'apprenant. Les étapes, incontournables, sont à mettre en évidence car l'objectif didactique est bien de faire comprendre, puis de faire retenir pour permettre une réutilisation effective des mots de vocabulaire (Bogaards, 1994). Si une des étapes vient à faillir, l'enseignant n'a pas réussi son apprentissage-enseignement.

Notre présentation se fonde sur deux expérimentations, différentes du point de vue de leur organisation et du public qu'elles analysent, mais communes dans l'objectif de comprendre les processus d'acquisition du vocabulaire au travers des techniques multimodales utilisées par les enseignants et de ce que l'on sait des processus de mémorisation par l'apprenant.

2. Quelques points méthodologiques de l'enseignement du lexique

En réaction aux méthodologies traditionnelles, la méthode directe proposait déjà des leçons qui s'appuyaient sur des gestes, des dessins ou des images pour favoriser la compréhension du lexique. Les premières leçons se référaient à des situations qu'il était possible de mimer ou montrer. Cette étape orale mettait en jeu le corps par des activités souvent artificielles.

Simultanément à leur réalisation linguistique orale, les objets étaient dénotés et l'apprenant était incité à imiter les formes linguistiques avant même de les comprendre entièrement pour les mémoriser. C'est la première méthode à prendre « *en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur « globalisme »* » (Besse, 1995 : 34).

La méthodologie active, effective à partir des années 1925, représente un compromis entre la méthodologie directe et les méthodologies traditionnelles. Tandis que le texte écrit reprend sa place avec une présence réduite de la langue orale, le recours à la langue première comme moyen explicatif n'est plus exclu. Pour la première fois, il est fait appel à des procédés audio-visuels : radio, disques, images, magnétophone, photos, cartes, puis films fixes ou animés et télévision, afin d'attirer et retenir l'attention des apprenants. L'utilisation d'outils présentant de l'oral est plus grande que ceux présentant écrit et oral conjointement. Mais cet oral est prétexte à aborder l'écrit, qui reste au centre des objectifs d'apprentissage (Germain, 1993). Par la suite, les travaux du Conseil de l'Europe ainsi que ses actions éducatives tentent d'améliorer les contenus linguistiques existants (oraux et écrits) pour les adapter aux changements de la société. Le *Français fondamental*, mis au point par l'équipe du CREDIF (1954, 1959), en est la réponse, méthode qui permet d'acquérir les éléments linguistiques essentiels à la communication.

Les méthodologies audio-visuelles se sont ainsi servies des techniques de l'époque pour présenter la langue comme instrument de communication. Il n'est pas question d'avoir recours à la traduction, le sens étant inféré par les interactions des personnages, leurs gestes, leurs mimiques, les éléments du décor. Les éléments non-verbaux et paraverbaux accompagnent ainsi le verbal et permettent d'induire le sens du lexique.

Depuis, la présentation des éléments nouveaux pour l'apprenant s'effectue de manière plus souple. L'enseignant ne travaille plus sur un modèle de présentation préétabli de type : présentation du dialogue, explication du dialogue, mémorisation, exploitation à partir des images, transposition et réemploi. Les enseignants s'accordent plutôt sur le fait que les moyens didactiques non-verbaux et paraverbaux doivent servir la bonne compréhension de ce qui est dit en classe (Defays & Deltour, 2003). Ces moyens accompagnent, illustrent, précisent la parole de l'enseignant.

Les recherches actuelles en didactique cognitive des langues permettent de mieux comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant et proposent des pistes de recherche pour améliorer l'enseignement du lexique. Les didacticiens cognitivistes estiment que l'enseignement-apprentissage d'une langue s'élabore à partir de la mise à jour des conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et des processus qui engendrent les modifications des comportements langagiers de l'apprenant à partir de ce que produit l'enseignant (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Cette perspective aura non seulement pour objectif de mener une réflexion sur le rôle discursif/non-discursif de l'enseignant en classe, sur l'impact du type de présentation du lexique (interactions verbales, autonomie guidée par ordinateur, etc.) mais aussi sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant pour appréhender de manière globale mais précise le processus de présentation/compréhension/mémorisation des mots de vocabulaire.

3. La multimodalité dans notre contexte

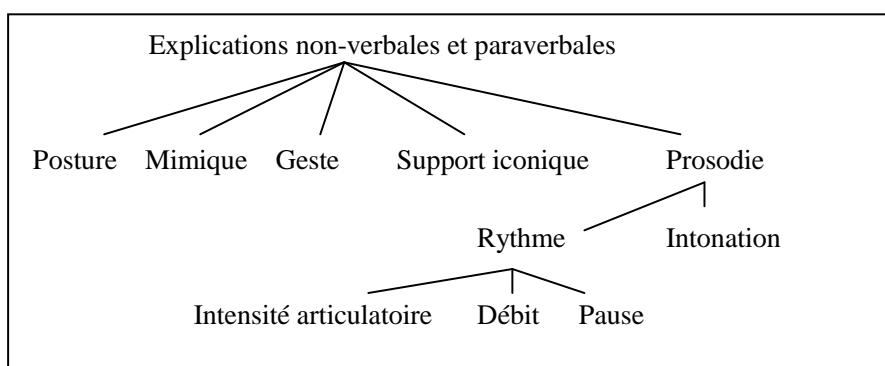
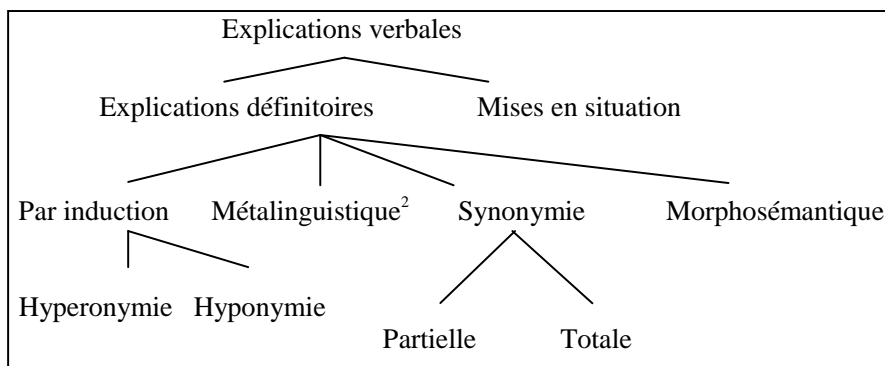
Parmi les pistes de recherche développées par la didactique cognitive des langues étrangères, émergent celles qui s'intéressent à l'utilisation des nouvelles technologies, les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), dont l'impact sur l'apprentissage des L2 reste peu étudié notamment chez les jeunes apprenants. L'utilisation des TICE pose pourtant toute une série de problèmes, dont celui de l'impact de la présentation multimodale de la L2 sur l'apprentissage. Rappelons que par multimodalité, nous entendons la présentation de la langue soit à l'oral soit à l'écrit, soit les deux simultanément ou avec un léger différé.

Nous pouvons donc légitimement nous interroger sur le rôle joué par la présentation multimodale de la L2 et nous demander notamment si la multimodalité facilite ou pas les processus de mémorisation, sachant qu'ils participent à l'apprentissage (Mayer & Moreno, 1998; Sweller, 1994; Tricot, 1998). Cette multimodalité est souvent présentée comme facilitante, alors que certaines recherches posent plusieurs conditions. En effet, le coût cognitif des opérations d'encodage (quand notre cerveau perçoit et traite l'information) (Merlet, 1998) est en langue étrangère plus lourd qu'en langue première, ce qui peut entraver l'accès au sens. Nous rappelons donc l'importance de contrôler les formats de présentation de la L2 (Sweller, 1994), d'autant que nous disposons aujourd'hui de travaux qui montrent que la multimodalité peut représenter un coût cognitif tel qu'elle va freiner l'apprentissage au lieu de le favoriser (Sweller, 2003; Tricot, 1998).

Dans le contexte qui vient d'être décrit, la multimodalité est principalement utilisée pour les TICE. Pourtant, en observant des classes de langues étrangères/secondes et des classes de langue maternelle, nous nous sommes aperçues que l'enseignant utilisait des techniques qui relevaient de la multimodalité. Raçon & Spanghero-Gaillard (2005) ont délimité ces techniques explicatives et les ont scindé en deux groupes distincts : les techniques explicatives d'ordre verbal et les techniques non-verbales et paraverbales.

Les techniques verbales (cf. tableau infra) peuvent être de type définitoire ou mise en situation. Lorsque l'enseignant explique en définissant le mot ou l'expression donnée, son discours peut être synonymique/antonymique, par inclusion (hypéronymie/hyponymie), par métalangage et par morphosémantisme. L'enseignant peut également proposer des explications paraverbales/non-verbales de type kinésique (en utilisant la posturo-mimo-gestualité), la proxémique, des supports iconiques et la prosodie qui comprend l'accent, la pause et le débit. En langue étrangère, la traduction peut être un moyen comme un autre de faire comprendre rapidement et efficacement un mot de vocabulaire dans une classe où la langue première est la même pour tous. Cette technique n'a pas été observée car les classes de FLE/S comprenaient des apprenants de cultures très diverses¹.

Ces techniques verbales, paraverbales/non-verbales peuvent être associées ou non pour plus d'efficacité. Elles peuvent être multimodales en ce sens qu'elles convoquent plusieurs types de supports pour maintenir l'interaction. Mais dans quel ordre sont-elles plus efficaces? Doivent-elles être forcément associées pour permettre une meilleure mémorisation? Selon Laufer (2007), la connaissance lexicale est cumulative et un mot ou une expression doit être rencontré entre 8 et 10 fois pour être retenu. Certains auteurs (Richards, 1976 ; Nation, 1990 ; Laufer & Sim, 1984), conscients de la nature multidimensionnelle du mot, définissent justement la compétence lexicale comme l'accumulation des connaissances des différents aspects qui composent le mot. Cette conception cumulative de la connaissance lexicale ne peut être que longue et graduelle dans le temps. Nous nous demandons alors si ces associations de techniques pallient le manque d'apprentissage graduel du lexique.



¹ Cependant, en tant qu'enseignante de FLE/S, il nous est arrivé de traduire en anglais, dans des classes hétérogènes, un mot courant et/ou transparent comme « magic » pour « magique », etc. Ceci dit, nos apprenants (des étudiants provenant d'autres universités étrangères) avaient tous les connaissances préalables nécessaires pour comprendre.

² Nous incluons dans cette catégorie les explications grammaticales.

4. Conditions d'apprentissage-enseignement du lexique

Les deux expérimentations que nous allons présenter maintenant ont pour objectif rappelons-le, de préciser les conditions qui vont permettre une meilleure mémorisation lexicale en classe de langue étrangère. Leur point commun se situe au niveau de l'utilisation de la multimodalité par l'enseignant et de ses effets sur la mémorisation de la L2 chez l'apprenant.

Le premier contexte présenté (partie 4.1) montre une situation d'apprentissage-enseignement du FLES en groupe-classe auprès d'apprenants adultes alors que le deuxième (partie 4.2) présentera un travail en autonomie guidée, en anglais langue étrangère, auprès d'enfants de 8 à 11 ans.

4.1 Apprentissage-enseignement du lexique par interactions langagières

Dans cette première expérimentation, nous avons filmé des séquences de cours de langue étrangère et seconde dans le but, premièrement, de décrire les différents pratiques multimodales des enseignants puis, dans un second temps, d'évaluer leurs effets sur la mémorisation du lexique par les apprenants. Deux enseignantes de FLE/S de l'université de Toulouse II-le Mirail (nommées GOU et LEC) ont été amenées à expliquer des mots ou expressions présents dans trois textes littéraires (pour une présentation détaillée du protocole expérimental, voir Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007). Ces textes contenaient des mots de vocabulaire peu courants ou difficilement compréhensibles comme « un fiacre », « des miasmes », « une étuve », etc. Le public d'apprenants à qui s'adressait ces explications se composait d'étudiants âgés de 20 à 27 ans, de cultures très diverses, dont le niveau de français a été évalué par les enseignantes et par l'institution au niveau utilisateur (B1/B2) du CECR (Conseil de l'Europe, 2001).

Suite à ces observations de classes et à la transcription des données recueillies, nous avons évalué la compréhension des apprenants en demandant à ces derniers d'expliquer par écrit les mots vus en classe une semaine auparavant. Avec les résultats qualitativement et quantitativement obtenus, nous avons ainsi relevé ce qui a été retenu par l'apprenant par rapport au type d'explication multimodale fourni par l'enseignante³.

Voici le tableau correspondant aux données recueillies que nous allons expliciter et commenter :

	Type d'explication de l'enseignante ⁴	Pourcentage de réussite au test de rétention de vocabulaire
A	/- explication/	0%, sauf pour deux mots
B	/+ explication/, /+ verbal/	0%
C	/+ explication/, /+ verbal/, /+ définition encyclopédique/	14.4%
D	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/	10%
E	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/, /+ non-verbal/	10%
F	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/, /+ non-verbal/, /+ co-construction du sens/	35%
G	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/, /+ non-verbal/, /co-construction du sens/, /+ exemplification/	61%

Les apprenants ont tous rencontrés les mots ou expressions lors de la lecture, silencieuse ou non, des trois passages de *Bel-Ami*. Ils savent donc comment s'écrivent ces mots et n'ont pas de problème de reconnaissance lors de la tâche de restitution par écrit du lexique.

Lors d'une lecture instinctive de ce tableau, nous pourrions penser que plus les enseignants utilisent de techniques explicatives diverses, plus le mot ou l'expression est retenu. Il n'en est rien. En effet, lorsqu'il n'y a pas d'explication (**A**) de la part de l'enseignante (par choix didactique ou autre), dans la majorité des cas, il n'y a pas rétention de vocabulaire par les apprenants. Ils n'arrivent à répondre à la question

³ La tâche proposée nécessite une compétence supplémentaire, celle de maîtriser l'écrit. Les apprenants étant de niveau intermédiaire, l'écrit ne pose pas réellement de problème, excepté le fait de commettre des erreurs grammaticales, syntaxiques et lexicales. Le sens étant perçu par le destinataire. Ainsi les erreurs, autres que sémantiques, commises par les apprenants n'ont pas été sanctionnées.

⁴ Il s'agit pour chaque catégorie de l'explication d'une seule des deux enseignantes. Et c'est le pourcentage de réussite de sa classe qui est mesuré, tous apprenants confondus.

« expliquer tel ou tel mot ». Pourtant, deux mots ont été retenus par les apprenants. Nous reviendrons en dernier lieu sur ces deux termes.

Lorsque les mots de vocabulaire sont expliqués verbalement par l'enseignante (**B**), sans technique paraverbale/non-verbale, l'explication peut apparaître dans deux contextes discursifs spécifiques : soit l'enseignante explique la lexie immédiatement après l'avoir rencontrée dans le texte, soit l'explication vient un peu plus tard dans le discours comme dans les exemples suivants :

Explication verbale (B) :

GOU « lorsque l'*office* donc la **cérémonie...** »

GOU « ils vont traverser toute l'église et sortir (0.4) sur le **perron** et vous voyez (0.3) la mad'leine (0.7) lorsque vous sortez d'la mad'leine donc vous arrivez au niveau des colonnes (0.3) et **vous avez les marches** (0.3)... »

Dans le premier cas, l'enseignante utilise une synonymie partielle et propose l'explication « dans la foulée ». Dans le second cas, il s'agit également d'une synonymie partielle mais l'explication apparaît un peu plus tard dans le discours parce qu'il y a remise en contexte. Il peut alors sembler difficile pour un apprenant étranger de reconstituer le sens du mot dans ce continuum oral. En outre, le premier mot appartenait à la compréhension globale alors que le second dépendait de la compréhension détaillée. Nous aurions pu penser que le deuxième mot de vocabulaire aurait été moins bien retenu par les apprenants. Cela n'a pas été le cas. Aucun des deux n'a obtenu de résultat positif, les apprenants ne se sont pas souvenus des mots abordés et expliqués en classe.

Lorsque la lexie est lue par les apprenants, expliquée verbalement par l'enseignante avec une explication de type définitoire (**C**), nous obtenons des résultats un peu plus élevés sur la mémorisation des mots de vocabulaire. Nous pouvons nous demander si ces 14.4% de réussite au test sont à attribuer à l'explication par définition encyclopédique. Cette dernière est généralement plus longue et plus précise qu'une simple synonymie partielle. En ce sens, les apprenants ont peut-être l'impression que, comme l'explication est détaillée et comme l'enseignante insiste, le terme est important. De ce fait, ils tentent de s'en souvenir et obtiennent de meilleurs résultats.

Explication verbale de type définition encyclopédique (C) :

LEC donc si vous regardez (.) quels quels sont là où se trouvent les deux personnages hein est-c'que vous avez compris
SIL (0.2)
EL1 dans une voiture=
LEC =oui (0.8) hein (.) **dans une voiture enfin à l'époque ça s'appelait un fiacre (0.4) hein donc c'est exactement ça c'est une voiture qui était conduite par des chevaux hein (1.4) à quat'roues et donc où y avait quatre places dans dans cette voiture-là exactement (0.5) hein (.)**

Nous pensons que l'association de techniques explicatives de type verbal/paraverbal et non-verbal pallierait le manque d'apprentissage graduel du lexique. Notre hypothèse s'infirme au vu des résultats obtenus. Les exemples de (**D**) et (**E**) montrent combien il ne suffit pas d'associer des techniques pour mieux rendre compte de la réalité sémantique du mot. Dans (**D**), l'enseignante explique un mot de vocabulaire en utilisant deux tonalités de discours : une intonation pour la lecture du passage (plutôt lyrique) et une deuxième pour les explications du passage en question. Le changement de ton se produit à partir de « donc » qui marque une césure entre le texte l'explication à apporter. Elle reprend ensuite la lecture du passage à partir de « qui murmurent à l'angle des rues ». L'enseignante a ainsi utilisé une paraphrase synonymique en y ajoutant des indices sémantiques sonores.

Explication verbale et paraverbale (D) :

GOU <((**change de ton entre la lecture et l'explication**)) la poche vide (0.3) et le sang (.) bouillant (0.7) **c'est: très viril hein** (0.6) il s'allumait au contact **des rôdeuses (0.3) donc des femmes: prostituées (.) dans la rue** (0.5) qui murmurent à l'angle des rues venez-vous chez moi joli garçon/>

Dans l'exemple (E), l'enseignante marque une dichotomie entre la lecture du passage et la parenthèse explicative (Chesny-Kohler, 1980). Dans cette phase explicative, elle se sert d'un élément de son corps pour aider à la compréhension, explicite son geste et reprend la lecture du passage.

Explication verbale, paraverbale et non-verbale (E) :

GOU il aimait les **coudoyer (1.4) coudoyer** <((montre son coude gauche de la main droite)) (c'est ; ça) vient du mot **coude être tout près**> (0.6) leur parler les tutoyer (0.4) flairer leurs parfums violents (1.7) se sentir près d'elles (0.8)

Lorsque l'enseignante utilise un grand nombre de techniques explicatives, les résultats sont un peu plus élevés. C'est le cas de l'exemple (F). L'enseignante associe intonation montante, descendante, insistance sonore, gestes, écrit et aide les apprenants à co-construire le sens à partir de ce qu'ils savent déjà⁵:

Explication verbale, paraverbale, non-verbale et co-construction du sens (F) :

GOU est-c' que l'expression BOITE NOIRE vous a gênés dans la première ligne=
 EL1 =<((**décrit une forme ronde avec ses mains**)) une voiture>=
 GOU =oui <((**avec de petits gestes de la main pour interpeller**)) alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque>/
 SIL (0.4)
 EL2 une voiture à chevaux=
 GOU =<((**en montrant l'apprenant avec sa feuille et approuver ce qui a été dit**))oui> une voiture à cheval <((**geste d'interpellation envers toute la classe**)) est-c' que vous connaissez un nom/> (.) synonyme
 SIL (0.2)
 EL3 charrette/
 SIL (0.9)
 GOU <((**léger hochement de tête et « non » adoucit**)) n:ou> c'est plutôt pour la campagne=
 EL3 =(inaud.)
 SIL (1.9)
 GOU <((**geste de parenthèse**)) c'est fermé>=
 EL4 =carrosse=
 GOU =hé un carrosse\ (.) euh le carrosse\ <((**haussement d'épaules accompagné par un geste de la main**)) c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines
 SIL (1)
 EL5 la diligence
 SIL (1.4)
 GOU <((**pose sa feuille sur la table**))> <((**prend un stylo de la main gauche**))on pourrait avoir la diligence la calèche>=
 EL5 =la calèche
 SIL (0.4)
 GOU on pourrait avoir la diligence la calèche mais en fait <((**se tourne pour marquer au tableau**)) maupassant choisit>=
 ELE =charrette=
 EL1 <((**tape dans ses mains comme pour dire « raté, tant pis ! »**))>
 SIL (0.2)
 GOU =<((**marque au tableau**)) euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((**montre ce qu'elle a écrit au tableau**))le fiacre> (1.9) <((**gestes d'interpellation de l'enseignante, les apprenants prennent des notes sur leurs cahiers**)) mais est-c' que le: vous avez compris quand même de quoi il s'agissait le mot boîte noire ne vous a pas gêné pour comprendre la suite: du texte>=

L'insistance sonore pour l'expression « boîte noire » permet d'attirer l'attention sur ce terme et installe une demande d'explication. Les apprenants sont amenés à chercher la signification de cette expression au regard du contexte/cotexte textuel ou encore par leurs connaissances antérieures. Une étudiante fait une proposition en décrivant d'un geste des deux mains une forme ronde comme pour qualifier spatialement l'objet « voiture ». L'intonation montante confirme les propos de l'apprenant par l'enseignante et le geste suivant tente d'interpeller d'autres apprenants pour préciser la réponse donnée. Une élève apporte une précision supplémentaire. L'enseignante s'empresse de montrer au reste de la classe qui vient de parler en la désignant d'un geste de la main, geste qui baisse comme pour approuver ce qui vient d'être dit. L'enseignante tente à nouveau d'interpeller le reste de la classe d'un geste de la main qui balaie l'ensemble des apprenants de gauche à droite. L'intonation montante accentue sa demande. Suite à la réponse erronée d'une étudiante, l'enseignante adoucit et allonge un « n:ou » pour ne pas donner un « non » catégorique à sa proposition. Elle l'accompagne par ailleurs d'un hochement de tête pour ne pas fermer la porte aux

⁵ Attention, nous sommes avec des étudiants de niveau utilisateur (B1/B2). Il n'est pas utile pour l'enseignante de faire de grands gestes, de grandes mimiques comme cela peut être le cas pour des apprenants débutants. Ce n'est pas aussi théâtral. Ceci dit, les petits indices qui parsèment le discours de l'enseignante sont assez bien décodés par les apprenants que nous avons observés.

discussions. L'enseignante poursuit sa demande d'explication en donnant un indice verbal (« c'est fermé ») et paraverbal (geste de parenthèse) supplémentaire. Un apprenant ne donnera pas la réponse attendue et l'intonation descendante, le haussement des épaules et le geste de la main tentent encore une fois de montrer que la réponse est fautive sans pour autant faire perdre la face à l'interlocuteur. D'ailleurs, elle se justifie en spécifiant l'usage de « carrosse » et montre que dans le contexte textuel, il n'est pas question de rois, ni de reines. L'enseignante comprend que le mot attendu ne sera pas obtenu et prend un stylo feutre pour le marquer au tableau. Elle rejette ainsi les termes de « diligence » (accepté dans un premier temps) et de « charrette ». L'inscription au tableau de « fiacre » pousse les apprenants à prendre des notes sur leurs cahiers. Le mot étant mis en relief, il peut être considéré comme étant important. C'est une stratégie d'enseignement parce que ce terme, écrit dans le texte, n'avait pas forcément besoin d'être marqué au tableau. Les éléments verbaux, paraverbaux et non-verbaux s'associent ainsi pour aider à la co-construction de sens.

Cependant, de tous nos résultats, le plus fort taux de mémorisation est attribué à la recherche du terme « amasser » et en l'occurrence, il s'agissait en contexte « d'une foule amassée ». L'enseignante, outre l'utilisation de techniques verbale, paraverbale et non-verbale, a co-construit le sens du terme avec les apprenants et a fini son explication en exemplifiant par des gestes la signification du mot. Ainsi ce dernier a été mis en contexte et a pris sens. L'enseignante a rassemblé plusieurs fois (réellement et virtuellement) les feuilles posées sur son bureau, en a fait un amas tout en verbalisant une explication. C'est l'exemple (G) :

Explication verbale, paraverbale, non-verbale avec co-construction du sens et mise en situation (G) :

LEC	et alors peut-être une expression importante ici (0.4) euh: ah oui la foule AMASSEE (0.8) amassée/ (1.3) juste après il aperçut la foule amassée=
EL2	=c'est pas comme ramassée ou non/
SIL	(1.1)
LEC	<((petit hochement de tête))ramasser c'est euh un autre sens\>
SIL	(0.2)
EL3	grande quantité (0.8) qu'est aussi une masse grand
SIL	(0.5)
LEC	alors pas seulement une question de quantité tu as raison il y a une notion de quantité (0.4) mais <((fait un geste de rassemblement))aussi> (0.3) <((se redresse et fait semblant plusieurs fois d'amasser les feuilles qui sont sur son bureau)) donc par exemple là j'ai beaucoup de feuilles (0.4) et si je mets un amas de feuilles je vais les mettre tous ensemble (0.5) d'accord/ hein je vais les regrouper (.) donc amasser c'est dans ce sens-là y a une idée de groupe (.) (d ; de) nombre (0.3) mais qui vont tous au même endroit d'accord/ hein> (.) donc c'est ça qu'on appelle amasser (0.4)

Les apprenants ont pris part à la découverte du sens volontairement et n'ont pas attendu que l'enseignante les sollicite. Pourtant, ils n'ont pas trouvé exactement la signification du mot et donc cette dernière leur a proposé une mise en situation ; elle a utilisé un exemple pour rendre compte du sens du mot. Si nous en restions là, nous penserions qu'exemplifier aide à la compréhension, mais rien n'est moins sûr. La qualité des explications des enseignantes, notamment, n'a pas été évaluée pourtant elle influe très certainement sur le taux de mémorisation du lexique. En outre, si l'on revient un instant sur (A), nous avons dit que sans explication, il n'y avait pas compréhension. Pourtant, deux mots non expliqués par les enseignantes ont obtenus des résultats surprenants : « un vestibule » et « des assistants » qui signifiait « les invités du mariage » ont respectivement décroché 35.7% et 77% de réussite au test de mémorisation. De plus, les deux termes appartenaient à la compréhension détaillée de deux textes différents et n'avaient aucun rapport sémantique. Il n'était pas nécessaire de les comprendre pour assimiler le sens du texte, ni le sens de l'œuvre. Nous pouvons supposer que le contexte ou cotexte textuel a permis d'aider à la compréhension de ces termes mais rien n'indique pourquoi ils ont été retenus par les apprenants.

Il est donc quasi impossible d'affirmer que l'association ou non de supports permet de mieux faire comprendre et faire mémoriser des informations pour des apprenants adultes lors d'interactions verbales en classe de français langue étrangère. Ceci dit, il est essentiel de prendre en considération les variables suivantes car elles ont potentiellement un rôle à jouer lors de l'apprentissage de lexique :

- Le contexte discursif/le cotexte textuel
- Le type d'explication proposé par l'enseignant (qualité, quantité, etc.)
- Les stratégies d'enseignement/ d'apprentissage notamment (Cyr, 1998)

4.2 Apprentissage-enseignement du lexique en autonomie guidée

Le public d'apprenants sur lequel s'appuie notre seconde expérimentation est un public d'enfants de 8 à 11 ans. Nous avons essentiellement cherché à évaluer les effets de la présentation multimodale de la L2 (orale et/ou écrite, ou une combinaison des deux) sur la mémorisation de lexique en anglais langue étrangère (pour une présentation plus détaillée voir Dat, 2006).

Nous avons ainsi vérifié auprès de 570 élèves de 8 à 11 ans l'impact de la modalité d'encodage par deux types de tâches qui constituent deux séries de tests : une tâche de désignation (les participants devaient montrer les mots reconnus), et une tâche de restitution (ils devaient alors les dire ou les écrire). Pour ce faire, nous leur avons proposé de participer à un jeu de mémoire sur ordinateur à partir d'un cdrom éducatif. Les 12 mots choisis à mémoriser pour ces expérimentations ont été associés à des dessins mis en scène qui constituent la scène imagée ci-dessous.

12 objets cliquables:

- The crab
- The treasure
- The coconut tree
- The rock
- The island
- The parrot
- The sun
- The swimmer
- The boat
- The snake
- The cloud
- The shell



Scène informatisée « L'île de tes rêves » présentée aux enfants pour les tests

Les enfants disposaient de 2 mn pour mémoriser les 12 mots. Ils pouvaient cliquer sur les icônes autant de fois qu'ils le souhaitaient dans l'ordre de consultation de leur choix, et la mascotte du jeu leur proposait le mot soit à l'oral, soit à l'écrit, soit les deux simultanément ou une combinaison des deux, selon le plan d'expérience.

A l'issue de ces 2 mn, la même mascotte faisait passer le test à l'enfant qui devait soit montrer, soit dire soit écrire le mot indiqué selon la même modalité qui lui avait été proposée pendant la phase d'apprentissage. S'ensuivait une correction toujours proposée par la mascotte immédiatement après la passation du test.

Une semaine plus tard exactement, l'enfant repassait le test, mais cette fois-ci sans nouvelle phase d'apprentissage, pour vérifier sa mémorisation à plus long terme (immédiat vs différé).

Les principales hypothèses à l'origine de notre expérimentation ont porté sur l'influence de l'âge sur les performances, sur l'influence du mode de restitution oral vs écrit, et sur l'influence de la modalité de présentation du lexique sur la mémorisation des 12 mots, présentation orale, écrite, les deux simultanément ou une combinaison des deux.

Les résultats obtenus dans les deux séries de tests, tests de désignation et de restitution confirment l'importance de la mémoire dans le traitement de l'information en L2 et permettent de souligner que la multimodalité est insuffisante en soi pour favoriser un apprentissage. De façon statistiquement significative, on observe en effet le rôle joué par :

- l'âge des apprenants : un enfant de 11 ans mémorisera plus qu'un enfant de 10 ans etc., quelle que soit la modalité utilisée

- le rôle joué par le mode de désignation ou de restitution de la langue étrangère : dire est plus difficile qu'écrire et plus difficile que montrer
- le rôle de la modalité d'encodage du matériau langagier : elle donne des performances très variables, avec une baisse des performances quand les deux modalités sont présentées conjointement, alors que les résultats sont meilleurs quand les deux sont présentées en différé, la restitution orale présentant plus de difficulté que la restitution écrite.

Il nous reste à analyser plus en profondeur le rôle de la longueur des mots à mémoriser, le rôle de la transparence phonétique et graphémique de ces mots anglais par rapport à leurs correspondants en français (L1) dans la mémorisation lexicale.

Ces observations nous amènent à insister sur la nécessité de contrôler les formats de présentation, d'envisager le multimédia comme un médium pour utiliser la L2 à l'oral, tout particulièrement pour l'apprentissage du lexique dans le cadre d'une utilisation en autonomie guidée, pour conduire notamment les apprenants à une meilleure reconnaissance phonologique et grapho-phonologique en particulier.

5. Perspectives

Les deux études montrent que la prise en compte de la multimodalité en classe de langue est aussi importante que délicate. Son utilisation en classe doit dépendre à la fois du type de public et des objectifs d'enseignement fixés.

Pour un public d'enfants (expérimentation 2), la présentation multimodale conjointe de la L2 (oral + écrit + image simultanément) dans le cadre d'un apprentissage-enseignement assisté par ordinateur donne des taux de mémorisation lexicale plus faibles que si les éléments avaient été présentés l'un après l'autre. Pour un public d'adultes (expérimentation 1), la multimodalité semble aussi aider les apprenants à mémoriser le lexique présenté. Cependant, les résultats sont là encore assez aléatoires, et dépendent des contextes dans lesquels les explications des enseignants ont été énoncées.

En outre, la classe de langue se compose de nombreux paramètres qui facilitent ou limitent la compréhension de données orales produites par l'enseignant (disposition dans la salle, ambiance silencieuse ou non, superposition d'énoncés, degré d'articulation, etc.). Le contexte discursif mais aussi le contexte textuel (organisation des mots dans le texte, isotopie importante, mot intégré à la compréhension globale ou détaillée du texte, etc.) ont un impact sur le décodage des informations par les apprenants. Ceux-ci mettent en place des stratégies d'apprentissage qui tentent de pallier les difficultés de compréhension rencontrées. Mais tant sur le plan de la compréhension effective de lexique que sur celui de sa rétention, la multimodalité est à considérer en regard d'autres variables.

La seconde étude limite au maximum le nombre de ces variables en utilisant l'interface informatique. La transmission d'informations nouvelles passe directement de l'ordinateur à l'apprenant. Ainsi, nous avons pu observer directement les effets de la multimodalité sur le degré de mémorisation du lexique. Pourtant, des paramètres tels que l'âge (et donc la maturité cognitive), la charge cognitive engendrée et le rôle de la tâche proposée ont eu un impact sur le degré d'acquisition du lexique.

Ainsi, quel que soit le public considéré, l'utilisation de plusieurs supports didactiques implique une nécessaire réflexion sur la façon dont l'apprenant va être en mesure ou non de décoder les informations. Dans un environnement où la multimodalité est une notion très valorisée, les recherches en apprentissage-enseignement des langues étrangères sont utiles pour aider les pédagogues à mieux intégrer les supports qui s'offrent à eux, sans oublier que l'un des principaux objectifs reste l'acquisition d'une langue étrangère au travers du lexique qui la compose.

Conventions de transcription

SIL (0.3)	silence à valeur de tour (mesuré en seconde)
GOU	enseignante 1
LEC	enseignante 2
EL+n°	participant identifié
EVT ((la cloche sonne))	événement non attribuable à un participant
=	enchaînement immédiat
[il a dit]	chevauchement de parole
(inaud.)	inaudible, nombre de syllabe non identifiable
(xxxx)	inaudible, nombre de syllabes identifiable

ah ::
<((en riant)) transcription>
oui/ non\

allongement
commentaire sur une production verbale ou
description d'une production non-verbale ou paraverbale
montée et chute intonative

Bibliographie

- Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Crédif/Didier, 1995.
- Billières M. & Spanghero-Gaillard N., « La didactique cognitive des langues: regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment »? », in Parole, 2005.
- Bogaards P., Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues, 1994.
- Chesny-Kolher J., « Aspects de la thématization de et dans l'explication », in Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques, Neuchâtel, CDRS N°36, 1980, 43-55.
- Conseil de l'Europe, Cadre européen de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001.
- Cyr P., Les stratégies d'apprentissage, Paris, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, 1998.
- Cuq J.P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé International, 2003.
- Dat M.-A., Didactique présecondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans, Thèse de Sciences du Langage, Toulouse, Université Toulouse II Le Mirail, 2006.
- Defays J.M. & Deltour S., Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Liège, Ed. Mardaga, 2003.
- Germain C., Evolution de l'enseignement des langues : 2000 ans d'histoire, Paris, CLE International, 1993.
- Lancien T., Le multimédia, Paris, Clé International, 1998.
- Laufer B., Form focused instruction in L2 vocabulary acquisition, Seville, ELIA conference, 2007.
- Laufer B. & Sim D., Vocabulary development, London, Collins, 1984.
- Maupassant G. de, Bel-Ami, Paris, Havard, 1885.
- Mayer, R.E., Moreno, R., "A Split-attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory", in *Journal of Educational Psychology*, pp. 312-320, vol.90, n°2, 1998.
- Merlet, S., « Niveaux de traitement et intégration des informations multimédias. L'exemple de la compréhension orale en langue étrangère », in Tricot, A., Rouet, J.F., (dir.), *Les hypermédias Approches cognitives et ergonomiques*, pp.141-156, Hermès, Paris, 1998.
- Nation I.S.P., Teaching and learning vocabulary, Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1990.
- Pottier B., Théorie et analyse en linguistique, Paris, coll. Langue Linguistique Communication, Hachette Supérieur, 1992.
- Pottier B., Représentations mentales et catégorisations linguistiques, Paris, Ed. Peeters Louvain, Coll. Bibliothèque de l'Information Grammaticale, 2000.
- Rançon J. & Spanghero-Gaillard N., « La reformulation dans l'explication. En quoi les recherches en didactique cognitive des langues aident-elles à comprendre ce processus? », Colloque RRR, Paris, Université René Descartes, 2005.
- Rançon, J & Spanghero-Gaillard N., « Etude de l'explication en classe de FLM et FLE », 2^{ème} colloque international DIDCOG, Toulouse, Université Toulouse II- le Mirail, 2007.
- Richards J.C., « The role of vocabulary teaching », *TESOL Quartely*, 10 (1) : 77-89, 1976.
- Sweller, J., "Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design", in *Learning and Instruction*, pp. 295-312, vol.4, 1994.
- Sweller, J., "Evolution of Human Cognitive Architecture", in B.H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, 43, pp. 215-266, Academic Press, New York, 2003.
- Tricot, A., « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller », in *Revue de Psychologie de l'Éducation*, pp.37-64, n°3, 1998.