



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Travail de Master en didactique des langues étrangères, option français langue étrangère
présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg (CH)

Apprendre du vocabulaire avec Netflix ?

L'effet de la présence et du moment d'activités de pré-/post-visionnage sur l'apprentissage de vocabulaire
des apprenants de FLE

Lea Suter, originaire de Sarnen (OW)

Sous la direction de la Professeure Anita Thomas

Août 2021

Résumé

Le présent travail traite de l'apprentissage du vocabulaire par les films. Les questions centrales concernent l'effet de la présence et du moment d'activités didactiques sur l'apprentissage du nouveau vocabulaire par les films, ainsi que les facteurs individuels (taille du vocabulaire préalable), les caractéristiques de l'input (fréquence d'occurrences) et les caractéristiques du mot (bande de fréquence, longueur, classe de mots) influençant ce processus.

Pour analyser ces effets, une étude *within-subject* a été faite auprès de 97 apprenants de français L2 issus d'une école secondaire en Suisse. Les trois conditions étaient : input isolé (visionnage des épisodes sans activité), input+ avec activité de pré-visionnage et input+ avec activité de post-visionnage. Comme input ont été choisis trois épisodes de la série télévisée Plan Cœur (Netflix, 2018), durant chacun 13-15 minutes. Dix-sept mots-cibles ont été testés pour chaque épisode (51 au total) lors de trois post-tests immédiats de format reconnaissance de sens et d'un post-test différé identique ayant lieu une semaine après le dernier post-test immédiat. Les mots cibles ont été analysés pour leur fréquence d'occurrences, leur bande de fréquence selon Vocabprofile (Cobb, s.a.), leur nombre de lettres et syllabes et leur classe de mots. Un pré-test de vocabulaire (Lextale bimodal, à l'écrit et à l'oral) a servi de base pour analyser l'effet de la taille du vocabulaire des apprenants sur l'apprentissage des mots cibles testés.

Les résultats indiquent que les apprenants ont en moyenne retenu 6-7 mots par épisode (35%-42% des mots cibles), et que les conditions d'input+ étaient supérieures à la condition d'input isolé. Les activités pré-visionnage ont contribué légèrement plus à l'apprentissage des 51 mots cibles par rapport à la condition de post-visionnage. Concernant les facteurs, les résultats montrent que les mots cibles courts et ceux avec au moins cinq occurrences dans l'input ont été mieux retenus. Pour les autres facteurs analysés, les résultats ne sont pas clairs. Les résultats de cette étude suggèrent que l'apprentissage du vocabulaire par les films peut être facilité grâce à des activités ciblées, et que la répétition du nouveau vocabulaire y joue un rôle central.

Mots clés

français langue étrangère/seconde, apprentissage du vocabulaire, apprentissage implicite/explicite, apprentissage par les films, input

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui ont soutenu la rédaction de mon travail de master, et ceci de différentes manières. Tout d'abord, je remercie la directrice de ce travail de master, Prof. Anita Thomas de m'avoir accompagnée tout au long du projet. Ce sont nos discussions, vos conseils, propositions, questions et commentaires qui ont guidé mes réflexions dans la bonne direction. J'aimerais également remercier Dr. Jan Vanhove pour ses conseils concernant le design de l'étude et l'analyse des données et Prof. Raphael Berthele dans son rôle d'expert. Ensuite, un grand merci à tous les participants du colloque de recherche qui m'ont posé les bonnes questions et partagé de nombreuses idées dès les premières étapes du projet. Cette étude n'aurait pas été possible sans la participation d'apprenants. Je tiens donc à remercier les quatre enseignants qui ont accepté de participer à l'étude avec leurs six classes, en me donnant la confiance d'intervenir dans leurs cours de FLE en toujours respectant rigoureusement le déroulement prévu. Pour leur intérêt porté à mon projet, leur aide avec les enregistrements et leurs conseils de formulation, je voudrais remercier Charlotte Ropraz, Jeanne Kilchoer et Stéphanie Neuhaus. Et finalement, un grand merci à mes proches de m'avoir toujours soutenue et encouragée, et tout d'abord à mon mari Christoph, qui m'a aidé à repousser mes limites en informatique.

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Glossaire/abréviations.....	vii
Index des figures et tableaux.....	viii
1 Introduction.....	1
2 Partie théorique.....	4
2.1 Le rôle des films dans l'apprentissage des langues.....	4
2.1.1 Les modes d'input (l'image, l'audio, le texte écrit).....	4
2.1.2 Le rôle des sous-titres.....	5
2.1.3 L'apprentissage du vocabulaire par les films.....	7
2.2 L'apprentissage implicite/explicite.....	10
2.2.1 Définitions.....	10
2.2.2 L'apprentissage du vocabulaire de manière implicite et explicite.....	11
2.2.3 La combinaison d'activités implicites et explicites (l'input+).....	13
2.3 Le rôle des activités didactiques pour l'exploitation de films en classe.....	14
2.3.1 Le développement des compétences langagières grâce à différents types d'activités.....	14
2.3.2 Les caractéristiques des activités.....	16
a) Compréhension vs. focalisation sur le vocabulaire.....	16
b) Contextualisé vs. décontextualisé.....	16
c) Productif vs. réceptif.....	17
d) Support de la L1.....	18
e) Inclusion d'une étape de vérification.....	18
f) Défis.....	19
2.3.3 Le moment de l'activité : avant vs. après.....	19
a) Avant le visionnage du film.....	19
b) Après le visionnage du film.....	20
2.4 Le vocabulaire.....	21
2.4.1 Définition de la compétence lexicale.....	21
2.4.2 Facteurs influençant la difficulté d'apprentissage d'un mot.....	23
a) Les facteurs individuels.....	23
b) Les caractéristiques de l'input.....	25
c) Les caractéristiques du mot.....	27
d) Autres facteurs.....	29
3 Questions de recherche.....	31
4 Méthodologie.....	33
4.1 Participants.....	33
4.2 Déroulement.....	34

4.3	Choix du film et des trois épisodes	35
4.4	Choix des 75 mots cibles pour le pilotage.....	36
4.5	Pilotage et choix final des 51 mots cibles.....	38
4.6	Choix des activités et des distracteurs	42
4.7	Choix de la plateforme.....	46
4.8	Choix des tests	47
4.8.1	Lextale	47
4.8.2	Post-test immédiat.....	48
4.8.3	Post-test différé	49
4.9	Traitement des données.....	49
5	Résultats	50
5.1	La présence et le moment d'une activité	50
5.1.1	La présence d'une activité	50
5.1.2	Le moment de l'activité.....	51
5.2	Les facteurs individuels et les caractéristiques linguistiques et de l'input.....	55
5.2.1	La taille de vocabulaire des élèves avant l'intervention.....	55
5.2.2	Le nombre d'occurrences des mots cibles.....	57
5.2.3	La bande de fréquence des mots cibles	59
5.2.4	La longueur des mots cibles.....	61
5.2.5	La classe de mots cibles	64
6	Discussion.....	67
6.1	La présence et le moment d'une activité	67
6.1.1	La présence d'une activité (QR1a)	67
6.1.2	Le moment de l'activité (QR1b)	68
6.1.3	Conclusions	69
6.2	Les facteurs jouant un rôle pour l'apprentissage du vocabulaire	69
6.2.1	Les facteurs individuels.....	69
a)	La taille de vocabulaire des élèves avant l'intervention (QR2a)	69
b)	La mémoire.....	70
c)	La connaissance d'autres langues.....	70
6.2.2	Les caractéristiques de l'input	71
a)	Le nombre d'occurrences des mots cibles (QR2b).....	71
b)	Le contexte.....	72
6.2.3	Les caractéristiques du mot	72
a)	La bande de fréquence des mots cibles (QR2c).....	72
b)	La longueur des mots cibles (nombre de lettres/syllabes, QR2d)	73
c)	La classe de mots cibles (QR2e).....	74
d)	La concrétude	75
6.2.4	Conclusions	75
7	Conclusion et perspectives	76
7.1	Limitations.....	76

7.2	Futures pistes de recherche.....	77
7.3	Implications didactiques.....	77
	Bibliographie.....	79
	Sitographie.....	90
	Annexes.....	91
	Annexe A : Lettre d'information/consentement des parents.....	91
	Annexe B : Questions de discussion (en français) épisodes 1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2.....	92
	Annexe C : Questions de discussion (en allemand), épisodes 1, 2.1., 2.2, 3.1, 3.2.....	102
	Annexe D : Déroulement de l'intervention dans les 6 classes	112
	Annexe E : Les 25 pseudo-mots choisis pour le pilotage	113
	Annexe F : Les 50* mots cibles et leur connaissance préalable dans la classe pilote.....	114
	Annexe G : Pilotage des mots cibles.....	115
	Annexe H : Les 25 mots supplémentaires du pilotage 2	116
	Annexe I : Traductions et phrases des mots cibles.....	117
	Annexe J : Mots cibles avec traduction en allemand et distracteurs de l'activité d'avant/après.....	118
	Annexe K : Comparaison de fréquence entre les mots cibles, leurs traductions et les distracteurs	121
	Annexe L : Lextale_Fr avec les trois mots changés.....	122
	Annexe M : Illustrations supplémentaires pour le chapitre résultats (bande de fréquence des mots cibles).....	123
	Déclaration sur l'honneur	124

Glossaire/abréviations

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
EB	exigences de base, niveau plus faible d'enseignement secondaire suisse
FLE	français langue étrangère
G	générale, niveau intermédiaire d'enseignement secondaire suisse
input	toutes sortes de texte ou discours, y incluant les textes écrits, les conversations à l'oral, les films
input+	input plus, désignant un input se focalisant sur le contenu qui est renforcé par des activités
L1	langue première
L2	langue seconde
Lextale	test de taille de vocabulaire, développé par Brysbaert (2013)
noticing	processus attentionnel qui fait qu'un apprenant remarque un phénomène
PG	prégymnasial, niveau plus haut d'enseignement secondaire suisse
QR	question de recherche
tokens	nombre de mots dans un texte, chaque mot entre un espace blanc est compté (cf. Nation, 2013 : 9)
types	nombre de mots différents dans un texte, la même forme d'un mot est compté une seule fois (cf. Nation, 2013 : 9)
within subject	design d'étude dans lequel tous les participants participent à toutes les conditions

Index des figures et tableaux

Index des figures

figure 1 : choix d'activités de vocabulaire selon Nation (2013 : 132).....	15
figure 2 : les aspects inclus dans la compétence lexicale (Lindqvist, 2021 : 82, voir Nation, 2001 : 27).....	23
figure 3 : capture d'écran de l'exercice de pilotage pour définir les mots cibles finaux.....	39
figure 4 : captures d'écran de l'activité d'avant/d'après.....	44
figure 5 : capture d'écran du stage de vérification à la fin de l'activité d'avant/après.....	45
figure 6 : capture d'écran du site pour les apprenants.....	46
figure 7 : capture d'écran du Lextale adapté à cette étude.....	48
figure 8 : capture d'écran du post-test immédiat.....	48
figure 9 : réponses correctes des post-tests immédiats et différé selon condition (activité), sans élèves bilingues.....	51
figure 10 : résultats du post-test immédiat, par épisode et niveau de classe.....	53
figure 11 : résultats du post-test immédiat, par épisode et niveau de classe.....	54
figure 12 : score Lextale vs. résultats post-test-immédiat par classe (avec élèves bilingues).....	56
figure 13 : score Lextale vs. résultats post-test-immédiat (sans élèves bilingues).....	57
figure 14 : résultats du post-test différé vs. fréquence d'occurrence dans les 3 épisodes.....	58
figure 15 : réponses du post-test immédiat vs. bande de fréquence K (avec mots cibles).....	60
figure 16 : réponses du post-test différé vs. bande de fréquence K (avec mots cibles).....	60
figure 17 : réponses correctes au post-test immédiat par rapport au nombre de syllabes des mots cibles.....	62
figure 18 : réponses correctes au post-test différé par rapport au nombre de syllabes des mots cibles.....	62
figure 19 : réponses correctes au post-test immédiat par rapport au nombre de lettres des mots cibles.....	63
figure 20 : réponses correctes au post-test différé par rapport au nombre de lettres des mots cibles.....	64
figure 21 : nombre d'élèves par mot et classe de mots (post-test immédiat).....	65
figure 22 : nombre d'élèves par mot et classe de mots (post-test différé).....	66

Index des tableaux

tableau 1 : participants.....	33
tableau 2 : déroulement.....	34
tableau 3 : pré-sélection des 75 mots cibles pour le pré-test du groupe de pilotage.....	38
tableau 4 : vue d'ensemble du choix final des 51 mots cibles.....	40
tableau 5 : nombre (moyenne et médiane) des mots cibles retenus par condition lors des post-tests.....	50
tableau 6 : moyenne et médiane des mots retenus lors des post-tests (par classe et niveau), sans élèves bilingues.....	52
tableau 7 : score Lextale par classe.....	56
tableau 8 : mots cibles et leur bande de fréquence K (Vocabprofile).....	59
tableau 9 : nombre moyen des mots cibles retenus par catégorie de syllabes (sans élèves bilingues).....	61
tableau 10 : nombre moyen des mots cibles retenus par catégorie de syllabes (sans élèves bilingues).....	63
tableau 11 : moyenne/pourcentage des mots retenus par classe de mots.....	65
tableau 12 : réponses correctes des post-tests par bande de fréquence (nombre d'élèves).....	123
tableau 13 : réponses correctes des post-tests par bande de fréquence (nombre de mots).....	123

1 Introduction

Les films sont omniprésents et grâce à des plateformes de streaming telles que Netflix, il est aujourd'hui possible de regarder des films partout, à n'importe quel moment. Il y a également la possibilité de regarder des films en langue originale avec un choix de sous-titres. Une grande partie de la population, et surtout les jeunes d'aujourd'hui sont adeptes d'internet et apprécient l'actualité du contenu et le fait de pouvoir échanger en ligne avec d'autres adolescents (cf. Lin, 2014 : 173). Presque 100% des jeunes suisses de 14-19 ans utilisent internet au quotidien ou plusieurs fois par semaine (OFS 2020) et 63% des adolescents regardent régulièrement des films, des documentaires et des séries sur les plateformes de streaming tels que Netflix et même 83% utilisent régulièrement des portails vidéo tels que Youtube (cf. Berath et al., 2020 : 25f). La quantité et le choix de films qu'offre internet présentent un énorme potentiel pour apprendre des langues secondes ou étrangères (dorénavant L2, cf. Peters & Muñoz, 2020 : 495), et ces plateformes et portails semblent détrôner les médias traditionnels : seulement 64% des jeunes regardent la télévision et 23% lisent des livres régulièrement (cf. Berath et al., 2020 : 20). Selon des études récentes (Feng & Webb, 2020 : 500 ; Puimège & Peters, 2019 : 425), les jeunes apprenants L2 préfèrent regarder la télévision, écouter des chansons ou jouer à des jeux vidéo pour apprendre une langue seconde durant leur temps libre. Le dénominateur commun à ces trois activités est la multimodalité, si on part du fait que les chansons sont souvent accompagnées de vidéoclips. C'est probablement cette combinaison d'images, d'audios et (parfois) de textes écrits qui attire les jeunes.

Une différence entre les films didactiques construits à des buts d'apprentissage et souvent projetés en cours de langues et les films en version originale qu'on trouve à la télévision ou en ligne et qui sont destinés aux locuteurs natifs (dans le cas de la présente étude : des francophones) est l'authenticité. C'est-à-dire que ces films authentiques n'ont pas été créés pour faire apprendre un certain phénomène linguistique, mais pour divertir premièrement un public qui parle cette langue au quotidien. En d'autres termes, le contenu divertissant est primordial, et non les formalités d'une langue. Ces films authentiques présentent des sujets très variés, notamment des scènes de la vie quotidienne (cf. Frumuselu et al., 2015 : 108). Être exposé à des situations communicationnelles de tous les jours présente une opportunité idéale pour apprendre comment communiquer dans des situations authentiques, c'est-à-dire dans un contexte où la langue cible (le français) est parlée au quotidien. En même temps, ces films authentiques présentent l'avantage d'exposer l'apprenant à des mots très fréquents (par exemple les mots fonctionnels comme *de* et *à*), qui sont peu représentés dans les manuels scolaires (cf. David, 2008 : 178). Les recherches antérieures suggèrent qu'une combinaison des sous-titres avec l'audio et les images des films permet d'améliorer la compréhension (notamment dans le cas des sous-titres en L1), la prononciation, l'orthographe (dans le cas des sous-titres en L2), le vocabulaire et la grammaire (cf. Istrati, 2018 : 210 ; Mebarki, 2020 : 55f ; Muñoz et al., 2021 : 18f ; Peters & Muñoz, 2020 : 490 ; Safran, 2015 : 172f ; Sherman, 2010 : 2). Il semble donc que le visionnage de films en ligne représente le moyen idéal pour motiver ce jeune public pour apprendre les langues (cf. Sert & Amri, 2021 : 138 ; Webb, 2020 : 236).

Ces dernières années, beaucoup d'études se sont intéressées à l'apprentissage du vocabulaire par ce type de films (cf. Frumuselu et al., 2015 ; Muñoz et al., 2021 ; Peters & Webb, 2018 ; Puimège & Peters, 2019 ; Pujadas & Muñoz, 2019 ; Rodgers, 2013 ; Rodgers & Webb, 2017 ; Rodgers, 2018 ; Rodgers & Webb,

2020 ; Sydorenko, 2010 ; Winke et al., 2010 ; Yuksel & Tanriverdi, 2009). Elles ont montré que ces films facilitent l'apprentissage du nouveau vocabulaire et que la présence de sous-titres en L2 (captions en anglais) est particulièrement utile dans ce but (cf. Burger, 2019 : 694 ; Peters, 2019 : 1023). Rodgers & Webb (2020 : 193) expliquent que ces films authentiques pourraient avoir le même potentiel pour un apprentissage implicite que la lecture, qui représente un domaine mieux recherché, puisque les films offrent une grande quantité d'input, plusieurs occurrences d'un même mot, et, très important, ils sont motivants et ont donc la capacité de maintenir l'attention de l'apprenant (cf. Pujadas & Muñoz, 2017 ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 480). Malgré ces promesses, les études ont montré que le seul visionnage d'un film, en d'autres termes un input isolé, profite moins à l'apprentissage que le visionnage d'un film avec une forme d'activité, un *input+* (cf. Hennebry et al., 2017 : 294f ; Hill & Laufer, 2003 : 89 ; Min, 2008 : 73, 92 ; Pellicer-Sánchez et al., 2021 : 195 ; Peters et al., 2009 : 145 ; Schmitt, 2008 : 339). Un *input+* contient une activité consciente pour favoriser l'apprentissage explicite qui est, selon plusieurs études, plus efficace qu'un input isolé comme le seul visionnage d'un film (cf. Leow, 2019 : 482f ; Nation, 2011 : 535 ; Ortega, 2009 : 95).

Les cours de langue présentent donc un lieu idéal pour mettre en place des activités qui favorisent le traitement de l'input à des fins d'apprentissage. En plus, ces activités pourraient établir des habitudes pour le visionnage de films à la maison. La construction d'activités didactiques se révèle néanmoins chronophage et il arrive souvent que les enseignants créent du matériel au moment de regarder le film avec les élèves. Il serait donc intéressant de voir si l'*input+* est effectivement supérieur au visionnage du film seul, et à quel moment du film (avant/après le visionnage) l'activité profite le plus aux apprenants. Si l'activité placée avant le visionnage du film est la plus efficace, cela implique une préparation préalable de la part de l'enseignant. Si, au contraire, le moment idéal pour placer l'activité se trouve après le visionnage du film, cela nécessite une moindre préparation, puisque l'enseignant expérimenté et spontané pourra créer des activités visant l'apprentissage du vocabulaire cible, ce qui engendre une moindre charge de travail.

L'objectif de la présente étude est ainsi d'une part de vérifier l'utilité d'une activité pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire, et d'autre part d'étudier l'effet du placement de l'activité. Plus précisément, il s'agit de voir s'il y a une différence selon ces trois conditions (input isolé, *input+* avant, *input+* après) au niveau de l'apprentissage du vocabulaire. L'étude est de type *within-subject*. Elle est basée sur les données de 97 apprenants du français langue étrangère (FLE) à l'école obligatoire, âgés de 13-14 ans. Ils ont tous visionné trois épisodes de Plan Cœur (Netflix, 2018) dans ces trois conditions. Cette série francophone s'adresse à un jeune public francophone et est adapté au public (âgé de 13-14 ans) de la présente étude. Les 97 apprenants de FLE sont issus de six classes de l'école obligatoire (niveau secondaire 1) en Suisse. Leur L1 est l'allemand et ils ont eu 5.5 ans d'enseignement de FLE au moment de l'étude. L'étude est basée sur 51 mots cibles appartenant à toutes les classes de mots (17 mots cibles par épisode). Les apprenants ont fait un post-test immédiat après avoir vu l'épisode correspondant et un post-test différé après 1-3 semaines. Ces derniers testaient la capacité des apprenants à relier les mots cibles aux traductions en L1 (reconnaissance de sens).

Comme plusieurs études portant sur l'apprentissage du vocabulaire par les films ont identifié des facteurs influençant ce processus, la présente étude tiendra compte des facteurs suivants : bande de fréquence, fréquence d'occurrences, longueur du mot cible, classe de mots, concrétude, polysémie, cognats, contexte et la taille du vocabulaire préalable des apprenants (cf. Feng & Webb, 2020 ; Laufer, 1997 ; Nation, 2001 ;

Peters & Webb, 2018 ; Peters, 2019 ; Puimège & Peters, 2019 ; Schmitt, 2008). Dans un deuxième temps, la présente étude vise donc à vérifier le rôle de ces facteurs.

L'étude essaie alors de comprendre quel est le moment idéal pour placer une activité de pré-/post-visionnage et quels facteurs les enseignants devront prendre en compte pour que leurs apprenants profitent au mieux de l'apprentissage du vocabulaire par les films authentiques.

2 Partie théorique

Cette partie présentera les bases théoriques par rapport au rôle que jouent les films dans l'apprentissage des langues (2.1), l'apprentissage implicite et explicite (2.2), les activités didactiques pour exploiter les films en classe (2.3) et le vocabulaire (2.4).

2.1 Le rôle des films dans l'apprentissage des langues

Les films comme média d'information et de divertissement font parti de notre vie quotidienne depuis un moment, mais seulement récemment, ce média reçoit plus d'attention dans l'enseignement des langues. Deux aspects importants concernant les films, à savoir les spécificités de ce mode d'input et le rôle des sous-titres seront élaborés ci-après (2.1.1, 2.1.2). La dernière sous-section traitera de l'apprentissage du vocabulaire par les films.

2.1.1 Les modes d'input (l'image, l'audio, le texte écrit)

Mayer (2001, voir 2014 : 6) était l'un des premiers qui a trouvé qu'un input multimodal était supérieur à un input uni-modal et il a nommé ce phénomène le principe multimédial (*multimedia principle*). Schmitt (2008 : 349) cite une étude d'Amer (1997) qui avait montré que les apprenants qui écoutaient un texte en le lisant en même temps avaient de meilleurs résultats dans un test de vocabulaire par rapport au groupe de lecture seule. Feng & Webb (2020 : 500), Kanellopoulou et al. (2019 : 2, 6), Rodgers & Webb (2020 : 193) et Schmitt (2008 : 349) proposent que la combinaison d'un input visuel et verbal d'un film devrait être plus efficace par rapport à un input oral ou écrit seul. Sydorenko (2010 : 64) a comparé l'effet entre trois conditions (vidéo + sous-titres L2, audio + vidéo, audio + sous-titres L2) avec 26 étudiants de russe L2. Elle a démontré que 36% des mots avec support visuel étaient traduits correctement, alors que ce chiffre était seulement de 6% pour les mots sans support visuel. Peters (2019 : 1023) a fait une étude avec 142 apprenants d'anglais comparant l'apprentissage du vocabulaire par un documentaire sans sous-titres, avec sous-titres en L1 et avec sous-titres en L2. Elle s'intéressait entre autres à savoir si les mots qui apparaissaient à proximité de leur représentation visuelle étaient mieux appris. Ceci semble être le cas : les mots avec support visuel ont presque trois fois plus de chances d'être remarqués et appris de manière implicite. Il est évident que pas tous les phénomènes ou mots profitent d'un tel support visuel (Webb, 2010 : 504 ; voir 2.4.2 c) concrétude). Une explication pour cette supériorité de l'input multimodal peut être expliquée par Peters et al. (2016 : 145) : la représentation simultanée de l'image et d'autres formes de représentations telles que la forme orale (audio) et écrite (sous-titres) crée une association sémantique (*semantic match*) entre les différentes formes d'un input et aide l'apprenant à créer la première association entre forme et sens. Il est clair que d'autres facteurs tels que la correspondance entre graphèmes et phonèmes peuvent faciliter ou entraver ce processus (cf. Laufer, 1997 : 144). Selon Davis & Kim (2001 : 38) même de simples indices visuels tels que le visage, particulièrement la bouche du locuteur, aident les apprenants à mieux comprendre un input. La question de savoir si la compréhension d'un film est influencée par la présence de sous-titres, a également intéressé Rodgers & Webb (2017). Ils ont analysé la compréhension de 372 étudiants d'anglais L2 après le visionnage de 10 épisodes. Ils (ibid : 29f) ont trouvé que le groupe qui a regardé les épisodes avec les sous-titres en L2 avait de meilleurs résultats aux tests de compréhension par rapport au groupe sans sous-titres.

En même temps, des chercheurs ont trouvé des résultats qui ne soutiennent pas la supériorité d'un input multimodal. Feng & Webb (2020 : 516) étaient par exemple surpris de constater dans leur étude avec 76 étudiants d'anglais que les trois conditions d'input (visionnage, écoute, lecture de la transcription d'un documentaire) menaient à des gains de vocabulaire très similaires lors des post-tests de type reconnaissance de sens. De Vos et al. (2018 : 931) ont tiré la même conclusion pour leur méta-analyse qui comparait entre autres l'input oral avec l'input audiovisuel : Le public analysé n'a pas appris davantage de mots dans l'une des deux conditions. Feng & Webb (2020 : 516) présument que le fait que les apprenants chinois dans leur étude n'avaient pas l'habitude de regarder des films dans leurs cours d'anglais, contrairement à la lecture et la compréhension orale, aurait pu défavoriser cette condition.

Quoi qu'il en soit, la plupart des chercheurs sont d'accords que l'input audiovisuel ne représente pas seulement un média motivant (cf. Peters, 2019 : 1027), mais apporte aux apprenants des indices supplémentaires pour l'apprentissage d'une L2. Comme le propose par exemple Vanderplank (2010 : 31), ce type d'input n'augmente pas la charge mentale si les apprenants ont des connaissances et de l'expérience suffisante pour traiter et comprendre ce dernier.

2.1.2 Le rôle des sous-titres

Les films contenant d'habitude un input visuel et auditif, il se pose la question du rôle et de l'efficacité des sous-titres. Winke et al. (2010 : 79) ont inclus une partie qualitative sous forme d'interview dans leur étude de sous-titres en L2 et elles ont trouvé qu'en général, les apprenants percevaient les sous-titres comme utiles. Dans son étude avec 26 étudiants débutants de russe L2 (L1 anglais), Sydorenko (2010 : 58) leur avait demandé à quelle forme d'input ils portaient le plus d'attention. La réponse était : premièrement aux sous-titres, ensuite à la vidéo (aux images) et dernièrement à l'input auditif. Le fait que les apprenants s'appuient davantage sur l'input écrit (c'est-à-dire les sous-titres) que sur l'input oral semble s'accroître si la L1 et la L2 partagent le même alphabet (cf. Cintrón-Valentín & García-Amaya, 2021 : 22). La question se pose si cette attention portée au texte écrit facilite l'apprentissage d'une L2 par les films. Peters (2019 : 1023) a trouvé dans son étude de visionnage d'un documentaire dans trois conditions différentes (avec sous-titres L1, avec sous-titres L2, sans sous-titres) que les apprenants qui ont profité de sous-titres (en L1 ou L2) ont retenus plus de mots par rapport à la classe qui a regardé le documentaire sans sous-titres. Pattenmore & Muñoz (2020) ont comparé l'apprentissage de structures grammaticales à travers deux classes d'étudiants, dont une a regardé les 10 épisodes avec sous-titres en L2, et l'autre en l'absence de sous-titres. De nouveau, le groupe profitant de sous-titres a eu de meilleurs résultats lors du post-test (rappel de forme, *ibid* : 9). Une étude récente de Mahuddin et al. (2021) s'intéressait à l'acquisition d'expressions à plusieurs mots avec l'aide de films. Ils comparaient l'absence de sous-titres, aux sous-titres L2 et aux sous-titres enrichis (avec les mots cibles soulignés et en gras) grâce à des post-tests de rappel de forme. Les résultats corroborent ceux de Pattenmore & Muñoz (2020) et Peters (2019) : Les conditions sous-titrées menaient aux meilleurs résultats (Mahuddin et al. 2021 : 17). Les groupes d'apprenants dans l'étude de Montero Perez et al. (2014 : 118) qui ont regardé les clips vidéo avec différentes formes de sous-titres L2 ont également eu de meilleurs résultats par rapport au groupe sans sous-titres, mais seulement au niveau de reconnaissance de forme (*form recognition*) et pas au niveau rappel de sens (*meaning recall*), ce qui contraste les résultats de Peters (2019 : 1021). Yuksel & Tanriverdi (2009 : 1) ont aussi constaté un effet légèrement plus grand (mais pas significatif) pour la mémorisation de mots cibles grâce aux sous-titres L2 par rapport à la condition sans sous-titres. Il semble donc que la littérature affirme en général les bénéfices

des sous-titres pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en L2. Peters & Muñoz (2020 : 490) pensent que les sous-titres aident les apprenants à fragmenter le discours et par conséquent, à reconnaître des mots, ce qui facilite la compréhension et l'apprentissage.

Si les sous-titres s'avèrent utiles, la question se pose quel type de sous-titres est le plus propice. Les deux conditions les mieux recherchées sont les sous-titres en L2 (sous-titres intralinguaux, *captions* en anglais) et les sous-titres en L1 (sous-titres interlingaux). D'autres chercheurs (Mahuddin et al., 2021 ; Montero Perez et al., 2014) ont travaillé sur la saillance et l'attention et ont créé et testé d'autres types de sous-titres, tels que les sous-titres enrichis (mots cibles soulignés et marqués en gras) ou les sous-titres à mots-clés. La recherche par rapport à ces sous-titres enrichis n'a pas encore apporté de résultats clairs. Concernant les sous-titres en L1 ou en L2 en revanche, la littérature est abondante.

Frumuselu et al. (2015) ont comparé ces deux conditions avec deux groupes d'étudiants en Espagne. Les 40 apprenants d'anglais ont regardé 13 épisodes sous-titrés respectivement en L1 ou L2. Les résultats du post-test portant sur le sens des mots cibles (reconnaissance et rappel) étaient meilleurs pour le groupe qui a regardé les épisodes avec les sous-titres en L2. Les groupes étudiés par Peters et al. (2016) incluaient 46 apprenants âgés de 17-20 ans d'une école secondaire et d'une école professionnelle de Flandres. Ils ont regardé un extrait de 13-20 minutes du film avant de procéder au post-test immédiat se focalisant principalement sur la forme. Les résultats (ibid : 144) montraient que les apprenants qui ont profité des sous-titres en L2 se sont souvenus de plus de mots par rapport aux apprenants de la condition de sous-titrage L1. L'étude de Peters (2019 : 1020f), déjà mentionnée ci-dessus a confirmé la supériorité des sous-titres en L2 pour l'apprentissage de la forme (reconnaissance) et du sens (rappel). De nouveau, l'attention semble jouer un rôle important pour ce type d'apprentissage. Comme le proposent Burger (2019 : 694) et Frumuselu et al. (2015 : 108), les sous-titres en L2 facilitent l'apprentissage lexical puisque ces derniers aident les apprenants à isoler les mots (cf. Winke et al., 2010 : 79) et l'attention portée aux sous-titres L2 peut favoriser la mémorisation du nouveau vocabulaire à long terme (cf. Kanellou et al., 2019 : 9 ; Vanderplank, 2010 : 25).

Quid du rôle des sous-titres pour la compréhension de films ? Les sous-titres en L2 semblent faciliter l'acquisition du nouveau vocabulaire. A-t-on trouvé un effet pareil pour la compréhension ? Dans leur étude, Frumuselu et al. (2015 : 116) avaient demandé aux apprenants d'anglais (niveaux A2 à C1 selon le CECR, 2015) s'ils jugeaient les sous-titres L2 utiles pour la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire. 84% des participants ont répondu à cette question par l'affirmative, alors que ce chiffre n'était seulement que de 12% pour ceux qui préféraient les sous-titres L1 à ce but. Il semble évident que les sous-titres en L1 aident l'apprenant à comprendre le contenu du film grâce aux associations de mots inconnus aux concepts connus en L1, surtout si ses connaissances en L2 sont encore limitées. C'est la raison pour laquelle Vanderplank (2010 : 19) et d'autres chercheurs (cf. Kanellou et al., 2019 : 8 ; Markham et al., 2001 : 443f ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 481f) conseillent les sous-titres L1 pour les apprenants débutants, les sous-titres L2 pour les apprenants intermédiaires et finalement plus de sous-titres pour les apprenants dont le niveau s'approche des compétences d'un locuteur natif. Enfin, Frumuselu et al. (2015 : 111) montrent que les résultats des différentes études concernant les sous-titres ne sont pas toujours clairs et qu'une généralisation pour différents groupes d'apprenants reste difficile, mais ils concluent néanmoins (ibid : 115) qu'il semble que les débutants et les apprenants intermédiaires profitent à long terme de sous-titres en L2.

2.1.3 L'apprentissage du vocabulaire par les films

Le vocabulaire est primordial pour la compréhension d'un film (Webb, 2010 : 504). Mais quels aspects du développement du vocabulaire pourront être soutenus par le visionnage de films ? Suivant le schéma de Nation (2013 : 49), traduit en français par Lindqvist (2021 : 82, cf. figure 2, p. 23), la compétence lexicale est composée de trois aspects, à savoir la forme, le sens et l'usage. En combinant ces trois aspects aux modes réceptifs et productifs et aux domaines de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire, de nombreuses possibilités au sujet de l'utilisation des films pour développer le vocabulaire des apprenants se présentent. Dans un premier temps, cette section présentera quelques études importantes qui se sont intéressées à ce sujet. Dans un deuxième temps, elle s'intéressera à la question de combien de mots peuvent être appris de manière implicite grâce aux films.

Depuis 15 ans, différents types de films ont été étudiés. Les premières études (par ex. Sydorenko, 2010) analysaient souvent des clips de courte durée. Ces dernières années, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux séries à épisodes (par ex. Muñoz et al., 2021 ; Pujadas & Muñoz, 2019 ; Rodgers, 2018), surtout après le potentiel d'apprentissage dévoilé par Rodgers & Webb (2011 : 689) qui ont trouvé (ibid : 703f) que les épisodes consécutifs contenaient en général un nombre plus grand de répétitions de mêmes familles de mots par rapport aux programmes indépendants, facilitant ainsi l'apprentissage de ces mots et des mots à basse fréquence (cf. Read, 2004; Webb & Rodgers, 2009 : 423). À part des séries dramatiques, quelques études avec des documentaires ont été effectuées (Peters & Webb, 2018 ; Winke et al., 2010). Concernant les prérequis lexicaux ayant comme but une compréhension minimale, Webb & Rodgers (2009 : 419) ont suggéré que les genres de drame, horreur, polar, romance et classique étaient les plus accessibles pour un public disposant de connaissances lexicales restreintes en L2.

Parmi les questions de recherche des études s'intéressant à l'apprentissage du vocabulaire par les films, on trouve le choix des sous-titres (Frumuselu et al., 2015 ; Mahuddin et al., 2021 ; Montero Perez et al., 2014 ; Peters et al., 2016 ; Peters, 2019), l'effet de la fréquence (Rodgers & Webb, 2020 ; Webb & Rodgers, 2009), l'impact sur la prononciation (Rodgers & Webb, 2011 ; Webb & Rodgers, 2009), l'influence sur la compréhension et l'apprentissage des collocations (Rodgers & Webb, 2011 ; Webb & Rodgers, 2009) et le processus d'acquisition de l'association entre forme et sens (Peters & Webb, 2018 ; Puimège & Peters, 2019 ; Rodgers & Webb, 2020 ; Winke et al., 2010 ; Yuksel & Tanriverdi, 2009). Selon les questions de recherche de ces études, ces dernières ont recouru à différents formats de tests, à savoir sens ou forme, reconnaissance ou rappel, mode réceptif ou productif.

Un des premiers chercheurs s'intéressant à l'apprentissage du vocabulaire par les films est M.P.H. Rodgers. Dans sa thèse (2013), il a recueilli cinq études qui analysaient chacune un aspect différent. Les participants de ses études étaient des étudiants d'anglais L2 au Japon. Il a trouvé (ibid : 267) grâce à une combinaison de test de compréhension et de test de vocabulaire réceptifs que les apprenants ont pu améliorer leur compréhension entre le visionnage du premier et du dixième épisode d'une série télévisée et que les connaissances lexicales préalables influençaient de manière positive cette compréhension. Il a également trouvé que le groupe ayant profité de sous-titres en L2 avait de meilleurs résultats par rapport à celui ayant regardé les 10 épisodes sans sous-titres. Concernant l'apprentissage du nouveau vocabulaire, il a découvert (sous format d'exercices à choix multiples de type reconnaissance de sens) que les apprenants renaient en moyenne six mots, ce qui représente un chiffre plus grand que le nombre de mots retenus par le groupe

contrôle qui n'a pas vu les épisodes. Niveau attitude, Rodgers a conçu un questionnaire et il a trouvé que les étudiants avaient l'impression d'améliorer leur compréhension du vocabulaire grâce aux épisodes (ibid : 268).

Peters & Webb (2018) ont analysé l'effet du visionnage d'un programme documentaire télévisé sur l'apprentissage du vocabulaire. Ils ont conçu deux expériences pour tester le rappel de sens et la reconnaissance de sens des 64 mots cibles. En plus, ils se sont intéressés aux rôles de la fréquence, de la pertinence des mots cibles pour la compréhension du documentaire, des cognats et des connaissances lexicales préalables. Les résultats des pré- et post-tests des étudiants d'anglais L2 ont montré que le groupe expérimental a appris plus de mots par rapport au groupe contrôle qui n'a pas vu le documentaire. Par ailleurs, ils ont trouvé une corrélation entre les connaissances lexicales préalables, le nombre d'occurrences et les cognats d'une part, et les gains de vocabulaire d'autre part.

Une troisième étude importante, celle de Puimège & Peters (2019), s'intéressait à l'apprentissage implicite des mots et expressions par le visionnage d'un extrait de film (30 minutes) sans sous-titres. Elles ont trouvé que les 20 étudiants d'anglais L2 avaient de meilleurs résultats pour les mots/expressions cibles par rapport aux distracteurs lors d'un test de rappel de forme. Comme Peters & Webb (2018), elles se sont également penchées sur la question des facteurs influençant l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Leurs résultats montrent que les connaissances lexicales préalables, la concrétude, la fréquence et la longueur des mots ont un impact sur ce processus, mais que les résultats pour les expressions à plusieurs mots restent à vérifier.

Selon ces études, on peut donc conclure que les films semblent présenter une forme d'input adéquate pour faciliter l'apprentissage du vocabulaire d'apprenants L2 dans trois domaines (forme, sens, usage). En même temps, il est difficile de comparer les études et les résultats, puisqu'il y a différents facteurs qui varient. Un aspect important est par exemple le format du test choisi. Webb (2020 : 232) considère le potentiel d'apprentissage du vocabulaire par les films plus haut que présumé puisqu'il pense que la plupart des tests utilisés ne seraient pas assez sensibles pour mesurer les nuances du développement lexical (cf. Rodgers & Webb, 2011 : 689, 710). Ce domaine de recherche étant à ces débuts, il reste à vérifier quel rôle jouent les facteurs méthodologiques, individuels, linguistiques ainsi que les caractères de l'input (voir 2.4.2).

Après une brève vue d'ensemble du domaine de recherche s'intéressant à l'apprentissage du vocabulaire avec les films, une question importante demeure : Quelle est la grandeur du potentiel d'apprentissage, en d'autres termes, combien de mots peuvent être appris de manière implicite grâce aux films ? De nouveau, une comparaison du nombre/pourcentage de mots cibles qui ont été appris est extrêmement difficile. Ceci est dû à une variation de la quantité de temps investi à l'input, au nombre de mots inconnus dans l'input, au mode de présentation de l'input (par ex. pour les films avec/sans sous-titres), au nombre de mots cibles testés et leur nombre d'occurrences dans l'input, aux formats et sensibilités des tests (reconnaissance/rappel de forme ou sens, nombre de distracteurs), aux moments des tests (immédiats vs. différés de beaucoup ou de peu de temps), au report des résultats (gains absolus/relatifs, chiffres de signifiante) et aux caractéristiques du groupe cible (âge, formation, nombre d'années d'études, quantité d'apprenants participant à l'étude). En tenant compte de tous ces paramètres, il semble impossible de résumer les résultats concernant le nombre de mots retenus lors du visionnage d'un film. Par la suite, quelques études seront néanmoins présentées comme points de référence approximatifs, d'abord les chiffres des études de

lecture qui étaient parmi les premiers à s'intéresser à l'apprentissage implicite du vocabulaire, et ensuite les études plus récentes portant sur les films.

La recherche sur l'apprentissage implicite par la lecture a montré qu'en moyenne, 15% des mots inconnus sont retenus (meta-analyse de Swanborn & de Gloppe, 1999 : 261). D'autres chercheurs ont trouvé des chiffres différents : Horst, Cobb, Meara (1998 : 213) ont relevé que 22% (5 de 23) des mots cibles ont été retenus lors d'un post-test immédiat de type reconnaissance de sens. Leur étude a été faite avec 34 étudiants d'anglais L2 de niveau pré-intermédiaire. La lecture du livre durait environ 6 heures, ce qui correspond en conséquent à un gain moyen de 0.8 mots par heure de lecture. L'étude de Horst (2005 : 374) a trouvé le chiffre de 68% des mots cibles appris, c'est-à-dire 17 mots de 25 mots inconnus. Les 17 apprenants adultes d'anglais L2 devaient indiquer s'ils connaissent le sens des mots cibles personnalisés des quatre livres lus pendant les six semaines de l'intervention. Pigada & Schmitt (2006 : 17) finalement, ont trouvé un chiffre similaire : 65% (ce qui correspond à 87 sur un total de 133 mots cibles). Ils ont calculé l'apprentissage du vocabulaire dans trois domaines (sens, orthographe et grammaire) par un apprenant individuel de FLE après avoir lu quatre livres et ils ont tenu compte des gains partiels. Si on regarde seulement le chiffre concernant le développement du sens des mots cibles, celui-ci se situe à 20% (25 mots sur un total de 124).

Quid de l'apprentissage implicite du nouveau vocabulaire par les films ? Les études plus récentes portant sur les films (en général sous-titrés en L2) peuvent être comparées par rapport au nombre de mots appris par minute/heure d'input, même si le nombre de mots cibles choisis et testés ainsi que leur fréquence d'occurrences joue certainement aussi un rôle très important. Muñoz et al. (2021) ont testé des apprenants de 13 ans qui ont regardé 24 épisodes d'une série anglophone et elles ont démontré que 0.9 mot est appris par heure d'input, ce qui correspond à une moyenne de trois mots retenus parmi les 40 mots testés (en format rappel de forme et sens, testé immédiatement après le visionnage du film) par trimestre de cours. Rodgers & Webb (2020) ont testé des étudiants d'une université japonaise sur l'apprentissage de 60 mots cibles apparaissant au moins cinq fois dans l'input audiovisuel. Ils ont trouvé lors des post-tests de reconnaissance de sens qu'un mot est appris par heure d'input (10 épisodes qui correspondent à 7 heures d'input). Ceci correspond à des gains relatifs de 25% (après soustraction des mots connus lors du pré-test de vocabulaire, *ibid* : 206). Pujadas & Muñoz (2019) ont trouvé des chiffres similaires : environ 0.7 à 1.5 mots par heure retenus lors de leur étude avec des apprenants de l'école secondaire qui ont regardé 24 épisodes d'une série. Leurs participants avaient en moyenne appris 6 à 13 mots cibles (rappel de sens/ de forme) d'un total de 120 mots avec 2-14 occurrences dans l'input chacun, ce qui correspond, après soustraction des mots connus lors du post-test, à des gains relatifs de 6-14% (*ibid* : 487). L'étude de Rodgers (2013) a montré que des étudiants universitaires ont appris 6 des 60 mots après le visionnage de 10 épisodes d'une série télévisée (environ 7h, testé sous format de reconnaissance de sens), ce qui correspond à 1 mot par heure et 10% des mots cibles appris. Yuksel & Tanriverdi (2009) quant à eux, ont fait une étude avec 120 élèves issus des classes préparatoires pour le collège en Turquie. Ces derniers ont regardé les premières 9 minutes d'un épisode deux fois et ont appris 1 mot par minute, ce qui correspondrait à 6 mots par heure (ou 3 mots si on considère que le film a été vu deux fois) selon les résultats du post-test différé. Frumuselu et al. (2015) ont trouvé le même chiffre de 3 mots retenus par heure lors de leur étude avec 40 étudiants universitaires qui ont regardé 13 épisodes d'une comédie de situation (durée totale 5h 25 minutes). Le post-test différé a examiné 30 mots cibles et était de type reconnaissance de sens. Les

étudiants se sont souvenus de 15 mots sur un total de 30 mots cibles. Peters & Webb (2018) ont analysé l'apprentissage d'étudiants universitaires lors du visionnage d'un film documentaire d'une heure. Les étudiants se sont en moyenne rappelés de 4 mots sur un total de 64 mots cibles apparaissant entre 2 et 5 fois dans l'input. Les gains relatifs étaient de 8-14% selon les tests de format rappel et reconnaissance de sens (ibid : 567). Puimège & Peters (2019) se sont finalement intéressées à l'apprentissage d'un input d'une durée relativement courte par rapport aux précédentes études : un programme britannique de 30 minutes. Leurs résultats des post-tests montrent un gain de 3 à 6 mots (rappel de sens/reconnaissance de forme et rappel de forme), ce qui correspondrait à 6 à 12 mots par heure et une rétention de 9-17% du total des 15 mots et 20 séquences formulaïques choisis. Ces derniers ont pour la plupart apparu une seule fois dans l'input.

Les chiffres des études sur les lectures et les films montrent qu'il est difficile de les comparer à cause des différents types d'inputs et des différents facteurs, mais qu'on peut s'attendre à un apprentissage au niveau du sens d'environ 15-20% des mots cibles. Pour le nombre de mots par heure, les études sur les films ont montré qu'une attente de 1 à 12 mots semble réaliste. On peut donc conclure que l'apprentissage implicite par les films élargit les connaissances lexicales des élèves. En même temps, ces types d'input semblent être moins efficaces par rapport à l'instruction traditionnelle, dans laquelle, selon une étude de Milton (2006 : 196) en contexte anglophone, les apprenants retiennent entre 3 et 12 mots français (L2) par leçon d'instruction. Il est donc temps de voir ce qui distingue l'apprentissage implicite par la lecture et les films de l'instruction explicite en cours de langue en jetant un coup d'œil au processus d'apprentissage.

2.2 L'apprentissage implicite/explicite

L'apprentissage étant un phénomène complexe, il est utile de comprendre les processus et concepts les plus pertinents, tels que le rôle de l'attention, l'apprentissage implicite/explicite et *l'input+* (input plus).

2.2.1 Définitions

Quand un apprenant regarde un film en L2, beaucoup de choses se passent dans son cerveau. Il essaie de comprendre ce qu'il se passe et de donner du sens à ce qu'il comprend. Un apprenant débutant s'appuie certainement aussi sur des stratégies de compréhension en se focalisant sur les mots parallèles ou cognats (c'est-à-dire des mots ressemblant à sa langue première L1, ou une autre langue parlée), les images comme soutien visuel et ses connaissances générales. On peut penser que si le contenu du film l'intéresse, il va cibler son attention et investir son énergie sur la compréhension du film. L'apprenant entre dans un état de concentration élevé, où le processus de compréhension se déroule presque automatiquement, sans qu'il se rende compte d'un effort cognitif, surtout si le niveau de langue du film n'est pas trop difficile (cf. Leow, 2019 : 480 ; Robinson, 2003 : 664). Webb définit cet état comme centré sur le contenu (Feng & Webb, 2020 : 501 ; Webb, 2020 : 225). Tout apprentissage qui se met en place pendant cette attention portée au contenu s'appelle apprentissage implicite. Il s'agit d'un processus secondaire qui se déroule dans l'inconscient de l'apprenant, sans qu'il porte attention à ce sujet (cf. Schmitt, 2010a : 29). Schmitt (ibid.) nomme l'exemple d'un apprenant qui lit un texte en L2 pour le plaisir. En même temps, il se peut qu'il apprenne la signification d'un mot inconnu pendant la lecture, grâce au contexte dans lequel il est rencontré. Vu que la lecture d'un livre et le visionnage d'un film partagent comme objectif primordial la compréhension du contenu et que les deux sont des sources contenant une grande quantité d'input en L2, l'apprentissage

implicite peut s'installer dans les deux cas. Un apprentissage implicite a donc lieu quand l'apprenant se rappelle par exemple de la signification d'un mot, de sa prononciation ou de son orthographe après avoir vu un film et sans se focaliser consciemment sur l'apprentissage de ces derniers. Selon Leow (2020 : 3) il est néanmoins nécessaire qu'une attention minimale soit présente pour qu'un phénomène linguistique (par exemple un nouveau mot) soit remarqué et traité en mémoire par l'apprenant. Si l'apprenant a noté cet élément (*input*), il s'est transféré en *intake* et se situe dans la mémoire à court terme (cf. Robinson, 1995 : 296 ; Schmidt, 1995 : 20). L'*intake* peut, par la suite, être traité et éventuellement stocké dans la mémoire à long terme (cf. Robinson, 1995 : 296). Comment expliquer le fait que l'apprenant ne se rende pas compte de ce processus secondaire ? Robinson (2003 : 634) l'explique ainsi : l'attention est normalement accompagnée de conscience, mais ce n'est pas toujours le cas. Les avantages de l'apprentissage implicite sont que ce dernier demande peu de ressources attentionnelles, qu'il est moins influencé par les différences cognitives des apprenants et que le savoir acquis de cette manière est en général mieux retenu à long terme (cf. Rebuschat & Williams, 2013 : 2, Robinson, 2003 : 664 ; Williams, 2012 : 435).

Beaucoup d'études ont montré que l'apprentissage implicite est moins rapide et moins efficace par rapport à l'apprentissage explicite (Leow, 2019 : 482f ; Nation, 2011 : 535 ; Ortega, 2009 : 95 et d'autres). Par ce dernier, on entend l'apprentissage délibéré, conscient, intentionnel, qui se passe grâce à un contrôle de l'attention (cf. Leow, 2019 : 480 ; Leow, 2020 : 1 ; Ortega, 2009 : 94). Si nous revenons à nos exemples ci-dessus, ceci signifierait que l'apprenant ne se focaliserait pas seulement sur le contenu, mais également sur l'apprentissage de certains phénomènes linguistiques, tels que l'apprentissage du nouveau vocabulaire (signification, associations, collocations, orthographe) ou de certaines structures grammaticales (cf. Feng & Webb, 2020 : 519). Peut-être que l'enseignant a demandé à l'apprenant de trouver l'expression en L2 pour un équivalent donné en L1 ou il demande à l'apprenant de trouver les terminaisons des verbes réguliers à l'imparfait grâce à l'input. L'instruction a donc précisé l'objectif linguistique et l'apprenant travaille ainsi consciemment l'input pour trouver la réponse ou la règle recherchée. Cependant, si l'apprenant arrive à comprendre ces règles sans pouvoir les verbaliser, mais en les appliquant correctement, il s'agit alors d'apprentissage implicite qui résulte d'un savoir implicite (cf. Ortega, 2009 : 100). Il est néanmoins possible qu'un apprentissage implicite mène à des savoirs explicites ou vice versa (cf. Nation, 2013 : 59). C'est le cas si l'apprenant peut expliquer la règle même sans avoir reçu d'input explicite (c'est-à-dire des explications ou des instructions directes) et si l'apprenant intériorise une règle apprise de manière explicite et l'applique correctement de manière automatique sans réfléchir consciemment à cette dernière (cf. Ellis, 1997 : 4 ; Leow, 2015 : 4).

2.2.2 L'apprentissage du vocabulaire de manière implicite et explicite

Est-il alors possible d'apprendre de nouveaux mots de manière implicite, grâce à la lecture d'un texte ou le visionnage d'un film ? En adaptant la définition d'apprentissage implicite au contexte lexical, on peut considérer tout apprentissage du vocabulaire comme un apprentissage implicite si la focalisation n'est pas portée délibérément sur le vocabulaire, mais plutôt sur le contenu. Ou avec les mots de Hulstijn (2001 : 67) : L'apprentissage implicite de vocabulaire se passe quand les apprenants ne savent pas qu'un test de vocabulaire va suivre, et par conséquent, ils ne vont pas porter une attention particulière à cet aspect. Pellicer-Sánchez (2016 : 123f) a analysé les fixations oculaires pendant la lecture d'un texte en L2 et a constaté que les apprenants passent plus de temps sur les mots inconnus, ce qui augmentait par conséquent la probabilité d'apprendre ces mots. Feng & Webb (2020 : 501) ont confirmé un apprentissage implicite

pendant le visionnage d'un film quand des mots inconnus sont rencontrés de manière répétitive. Schmitt (2008 : 341) soutient l'importance des répétitions en expliquant que la première rencontre avec un mot en contexte donne une idée vague et qu'il est nécessaire de revoir le même mot à plusieurs reprises pour consolider son apprentissage. Plusieurs chercheurs (Hulstijn, 2003 : 365 ; Laufer & Hulstijn, 2001 : 9 ; Nation, 2011 : 535 ; Ortega, 2009 : 95 ; Schmitt, 2008 : 341, 353) suggèrent que l'apprentissage explicite soit également plus efficace dans le domaine du vocabulaire, notamment au début du processus, quand il s'agit de créer une association entre la forme et le sens. Les résultats des études suivantes semblent corroborer ce fait.

Dans une étude quasi-expérimentale, Hulstijn (1992) avait comparé l'apprentissage implicite et explicite par la lecture d'un texte en L2. Les 52 participants âgés de 15 ans environ ont lu un texte et ensuite répondu aux questions de contenu ainsi que complété deux tests de vocabulaire qui portait sur le sens des 12 mots cibles. La classe faisant partie de la condition implicite n'a pas eu connaissance des tests de vocabulaire, contrairement à la classe qui a été attribuée à la condition explicite. Les résultats (ibid : 120) montrent que le groupe explicite avait de meilleurs résultats pour les deux post-tests (mots cibles présentés de manière isolée et contextualisé) : Le groupe implicite avait retenu 0.3 et 2.5 mots pour les deux formats de test. Les chiffres moyens du groupe explicite pour les deux tests sont 3.2 et 4.4, et donc nettement plus élevé. Laufer (2005 : 241f) cite trois de ses études de lecture qui analysaient l'apprentissage implicite et explicite des 10-12 mots cibles. Les post-test immédiats et différés (de deux semaines) de type rappel de sens montrent une supériorité des conditions explicites : Dans les groupes explicites, approximativement 70% (30%) des mots cibles ont été retenus (chiffres pour le post-test immédiat et différé respectivement). Les groupes implicites se sont souvenus de 36% (17%) des mots cibles pour les mêmes types de test. Nation (2001 : 237 ; 2013 : 356), quant à lui, propose que 5-10% des mots sont correctement inférés dans l'apprentissage implicite.

Se référant à ces résultats, Schmitt (2008 : 353) conclut que l'apprentissage explicite est supérieur à l'apprentissage implicite en ce qui concerne l'apprentissage du sens d'un mot inconnu. Ceci pourrait être dû au fait que l'apprenant peut focaliser son attention sur un phénomène précis pour l'apprentissage explicite pendant que l'attention est répartie sur plusieurs facteurs pour l'apprentissage implicite (cf. Nation, 2011 : 535). Webb et al. (2020 : 717) ajoutent qu'il faut distinguer le type d'apprenant pour pouvoir généraliser la supériorité de l'un ou l'autre apprentissage : Ils ont trouvé que les apprenants avancés profitent mieux de l'apprentissage implicite du vocabulaire par rapport aux apprenants moins expérimentés. Ceci semble logique puisque les apprenants expérimentés profitent de connaissances lexicales plus larges et peuvent, par conséquent, plus facilement reconnaître et inférer le sens de mots inconnus. En plus de ces caractéristiques individuelles, Rodgers & Webb (2020 : 213) et Webb (2011 : 130) ont trouvé d'autres facteurs qui influencent l'apprentissage implicite du nouveau vocabulaire par les films (cf. Schmitt, 2010a : 26f) : le contexte textuel et visuel, la vitesse et la clarté du discours, le nombre d'occurrences d'un mot cible et d'autres « membres » de la même famille de mots, le niveau de concrétude du mot cible et l'importance de comprendre ce mot précis pour la compréhension globale du film. Quelques-uns de ces facteurs seront présentés en détail dans la section 2.4.2.

2.2.3 La combinaison d'activités implicites et explicites (l'input+)

En tenant compte des conclusions concernant l'apprentissage implicite et explicite, il se pose la question : Est-il possible de combiner les avantages de l'efficacité de l'instruction explicite avec les bénéfices de l'exposition à une grande quantité d'input authentique contenu dans les textes et les films ? C'est exactement ce que proposent beaucoup de chercheurs qui ont combiné différentes formes d'input (lecture, compréhension orale, film) aux instructions et activités explicites. Cette combinaison transfère donc l'input en *input+*. Au début de ce domaine de recherche, les chercheurs s'intéressaient surtout à la lecture, ensuite à la compréhension orale, et depuis peu également aux médias multimodaux tels que les films.

Les études de lecture s'intéressant à l'input+ sont nombreuses (par ex. Min, 2008 ; Sonbul & Schmitt, 2010 ; Taglieber et al., 1988 ; Wesche & Paribakht, 2000). Elles ont montré qu'un *input+*, c'est-à-dire un texte accompagné d'activités (souvent explicites), apporte de meilleurs résultats par rapport à un input isolé. Sonbul & Schmitt (2010) par exemple, ont effectué une étude expérimentale auprès de 40 étudiantes en médecine. Les deux conditions (input isolé et input+) étaient la lecture d'un extrait d'un manuel de cours et la lecture accompagnée par des explications explicites concernant le sens des mots inconnus rencontrés dans le texte en anglais L2. Toutes les participantes ont fait partie des deux conditions (design *within-subject*). Les résultats des post-tests immédiats et différés d'une semaine montrent que les résultats de tous les tests (reconnaissance de forme et de sens, rappel de sens) sont supérieurs pour la condition d'input+, qui a profité d'explications (*ibid* : 256f), mais que l'input+ semble surtout mener à de meilleurs résultats pour les tests de rappel (les tests de rappel testent pour la plupart la production d'éléments cibles depuis la L1 vers la L2, pendant que les tests de reconnaissance proposent une structure cible et demandent à l'apprenant ce qu'il comprend, ils sont donc conçus en direction de la L2 vers la L1, cf. Schmitt, 2010a : 83). En même temps, Sonbul & Schmitt ont constaté que la différence entre la rétention de mots appris par input isolé ou par input+ diminuent avec le temps, c'est-à dire que les apprenantes faisant partie du groupe d'apprentissage explicite ont oublié davantage de mots après une semaine. Néanmoins, la supériorité de l'input+ semble être maintenue, comme le montre également l'étude de Min (2008 : 88f). Dans son étude sur la lecture, les apprenants d'une école secondaire se sont souvenus de plus de mots cibles s'ils appartenaient au groupe d'intervention, ayant profité d'exercices de vocabulaire pour approfondir le sens des mots cibles rencontrés, par rapport au groupe de contrôle qui a uniquement lu des textes.

Hennebry et al. (2017) et Zhang & Graham (2020) ont comparé l'input isolé à l'input+ dans le domaine de la compréhension orale. Leurs études avec des apprenants adolescents de français et d'anglais L2 analysaient si l'écoute du texte seul menait à des résultats similaires de rétention des mots cibles (tests de rappel et reconnaissance de sens) que l'écoute accompagnée d'explications sous forme de synonymes, définitions ou explications en L1 ou L2. Zhang & Graham (2020 : 775) et Hennebry et al. (2017 : 295) ont trouvé que les groupes d'input+ ont eu de meilleurs résultats aux post-tests immédiats et différés (de 1-4 semaines pour Hennebry et al., 2 semaines pour Zhang & Graham). Hennebry et al. (*ibid.*) précisent que la différence du nombre de mots cibles retenus entre les conditions d'input isolé et d'input+ est plus grande pour les tests de rappel de sens que ceux de reconnaissance.

Pour l'input multimodal, plus précisément les films, il y a plusieurs études qui ont également rapporté une supériorité d'un *nput+* par rapport à un input isolé. Herron (1994) s'intéressait à l'amélioration de

compréhension grâce une activité de pré-visionnage. Elle a trouvé que les groupes d'étudiants profitant de cette activité produisaient de meilleurs résultats au post-test de compréhension que le groupe contrôle (ibid : 193). L'étude quasi-expérimentale de Pujadas & Muñoz (2019) a entre autres analysé l'impact d'une pré-activité sur le développement lexical. Les tests de rappel de forme et sens ont montré que les gains lexicaux des participants des groupes d'input+ étaient supérieurs à ceux des groupes d'input isolé (ibid : 487).

Même si ces études se distinguent par différents facteurs tels que les types d'input et d'explications/activités étudiées ou bien des formats de test, il en ressort qu'un input centré sur le contenu facilite davantage l'apprentissage du nouveau vocabulaire s'il intègre une activité consciente qui porte l'attention sur ces phénomènes. Cintrón-Valentín & García-Amaya (2021 : 2) et Hill & Laufer (2003 : 89) expliquent que l'attention explicite portée à différentes caractéristiques lexicales assure que celles-ci soient remarquées par l'apprenant. Cette attention transfère l'élément en *intake* (voir 2.2.1) et la probabilité que le nouveau mot soit appris augmente. Pellicer-Sánchez et al. (2021 : 167) ajoutent que cette focalisation sur l'élément représente une sorte de saillance construite, surtout dans le cas où les apprenants se focalisent avant tout sur le contenu et donc la compréhension du film. Les explications principales pour la supériorité d'un input+ peuvent donc être trouvées dans une hausse de temps et/ou d'attention portée aux phénomènes cibles, ce qui semble renforcer l'apprentissage implicite (cf. Huang et al., 2012 : 554 ; Peters, 2012 : 236 ; Schmitt, 2008 : 352).

2.3 Le rôle des activités didactiques pour l'exploitation de films en classe

Les résultats de l'apprentissage implicite du vocabulaire sont encourageants, mais comme il a été suggéré dans la section précédente, la combinaison d'un input avec des activités se focalisant sur la forme et mettant l'attention de l'apprenant sur le sujet précis (c'est-à-dire un input+) semble être plus efficace. Dans cette section, il sera donc question des activités qui font de cet input un input+ et il sera analysé quel est le meilleur moment (avant/après l'input) pour placer l'activité.

2.3.1 Le développement des compétences langagières grâce à différents types d'activités

Les études mentionnées pour l'input+ (voir 2.2.3) ont inclus différents types d'activités. D'une part, on peut relever ceux qui contiennent une activité qui vise à renforcer la compréhension : lire des phrases de résumé, discuter des personnages principaux, décrire des photos ou répondre aux questions (Chung & Huang, 1998 ; Herron, 1994 ; Peters, 2012 ; Taglieber et al., 1988). D'autre part, il y a les activités choisies pour les études s'intéressant à l'apprentissage du nouveau vocabulaire, tout d'abord du côté sémantique, c'est-à-dire le sens des mots. Pellicer-Sánchez et al. (2021), Peters (2012), Sonbul & Schmitt (2010), Won (2008) et Yang et al. (2017) ont par exemple proposé comme renforcement d'un input l'instruction directe par l'enseignant, des définitions explicites, des exercices d'association, des questions à choix multiples, la création des phrases à partir d'éléments donnés, des textes à trous, des exercices de traduction et la rédaction de textes évoquant l'utilisation des mots cibles rencontrés dans l'input. Nation (2013 : 132) classe ces derniers comme productifs, orientés vers l'utilisation des éléments lexicaux et grammaticaux dans des phrases ou des textes. Pujadas & Muñoz (2019) s'intéressant également au développement lexical au niveau des formes de mots, ont en plus intégré des mots mêlés et des mots croisés dans leur étude. Pour la

catégorie des activités portant sur la forme, Nation (2013 : 132) ajoute les activités orales telles que la lecture ou la prononciation à haute voix et les dictées. La liste exhaustive par Nation (2013 : 132, voir figure 1) montre d'autres types d'activités pour soutenir l'apprentissage du vocabulaire.

Form	spoken form	Pronouncing the words Developing phonological awareness Reading aloud
	written form	Dictating words and sentences Finding spelling rules
	word parts	Filling word part tables Cutting up complex words Building complex words Choosing a correct form Finding etymologies
Meaning	form–meaning connection	Using word cards Using the keyword technique Matching words and definitions Discussing the meanings of phrases Drawing and labelling pictures Peer teaching Solving riddles Answering True/False statements Reading with glosses
	concept and reference	Finding common meanings Choosing the right meaning Using semantic feature analysis Answering questions involving target words
	associations	Playing at word detectives Finding substitutes Explaining connections Making word maps Classifying words Finding opposites Suggesting causes or effects Suggesting associations Finding examples
Use	grammar	Matching sentence halves Putting words in order to make sentences
	collocates	Matching collocates Finding collocates Analysing and classifying collocates
	constraints on use	Identifying constraints Classifying constraints

figure 1 : choix d'activités de vocabulaire selon Nation (2013 : 132)

Laufer & Hulstijn (2001) ont également créé une liste avec de possibles activités pour transformer l'input en input+. Ils se sont orientés à leur *Involvement Load Hypothesis* (voir 2.4.2 d), présumant que les activités orientées vers *need*, *search* et *evaluation* sont les plus efficaces. Ils suggèrent par exemple (ibid : 27) que la proposition de différentes options de réponses serait plus efficace pour l'apprentissage du sens d'un mot présenté en contexte qu'une explication par synonyme (cf. Hulstijn, 1992 : 119f, voir 2.3.2 c). Une autre hypothèse (cf. Laufer & Hulstijn, 2001 : 13) concerne la présentation du mot cible dans son contexte original qui semble mener à des résultats plus prometteurs que la présentation dans d'autres phrases (cf. Joe, 1995 : 157, voir 2.3.2 b). Les plus importantes caractéristiques d'activités seront discutées dans la section suivante et illustrées avec des études citées en exemple.

2.3.2 Les caractéristiques des activités

a) Compréhension vs. focalisation sur le vocabulaire

Hill & Laufer (2003), Paribakht & Wesche (1997) et Peters (2012) se sont intéressées à la question de savoir si les activités qui se focalisent sur le contenu d'un texte ou la forme de mots cibles sont plus efficaces par rapport à l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Paribakht & Wesche (1997) ont étudié deux classes d'étudiants qui ont lu des textes dans deux conditions différentes. Les 38 apprenants d'anglais L1 étaient leur propre groupe de contrôle (design *within-subject*). La lecture de deux textes, suivis par un questionnaire de compréhension, faisait partie des deux conditions. Pendant que la condition de compréhension demandait aux étudiants de lire des textes supplémentaires contenant les mots cibles et de répondre aux questions de compréhension, la condition se focalisant sur le vocabulaire consistait en des exercices de vocabulaire. Les résultats (ibid : 196) montrent que les exercices se focalisant sur le vocabulaire menaient à des gains supérieurs en vocabulaire. Hill & Laufer (2003) ont également fait une étude sur la lecture. Elles ont inclus trois conditions différentes : un exercice de compréhension (choix de réponses oui / non) et deux exercices différents portant sur le vocabulaire (choix multiples pour le sens du mot). Elles ont trouvé (ibid : 103) que les 69 étudiants avaient mieux retenus les mots cibles (format de test : rappel) s'ils ont effectué les exercices focalisant sur le vocabulaire, non seulement au post-test immédiat, mais également lors du post-test différé d'une semaine. Peters (2012) finalement, demandait aux 56 étudiants de lire un texte, suivi de questions de compréhension (condition 1) ou de deux exercices de vocabulaire portant sur le sens des mots (condition 2). Les résultats des post-tests (rappel et reconnaissance de sens, immédiat et différé de deux semaines) affirment que les exercices de vocabulaire menaient à de meilleurs résultats par rapport aux exercices de compréhension (ibid : 229). En conclusion, on peut donc retenir que les activités se focalisant sur le vocabulaire semblent être plus efficaces pour l'apprentissage lexical que les questions de compréhension, même si ces derniers contiennent ou évoquent l'utilisation de mots cibles. Vandenberghe et al. (2021 : 24) corroborent ce fait pour l'instruction de vocabulaire et Laufer & Rozovski-Roitblat (2015 : 706) ont même trouvé que l'impact du type d'activité (centrée sur le contenu ou la forme) est plus grand que le nombre d'occurrences des mots cibles analysés. Comment peut-on expliquer les meilleurs résultats des activités portant sur le vocabulaire ? D'une part, il faut considérer le nombre de répétition et donc le temps passé avec les mots cibles. Les études citées ci-dessus en ont tenu compte en contrôlant le temps nécessaire pour compléter les différents types d'exercices. En même temps, il semble très difficile de contrôler précisément le temps passé avec chaque mot cible. La focalisation sur les éléments importants (les mots cibles), et par conséquent, le temps et l'attention portée aux mots cibles pourraient donc faire la différence entre les activités orientées vers le sens et la forme des mots cibles et les activités orientées vers le contenu (cf. Peters, 2012 : 236)

b) Contextualisé vs. décontextualisé

Les textes et les films authentiques représentent un input contextualisé, se focalisant sur le contenu. Selon les conclusions de la section précédente, les activités orientées vers le vocabulaire se prêtent mieux pour l'apprentissage de mots cibles. Il se pose donc la question si ces derniers devaient plutôt être présentés dans les activités de manière contextualisée ou décontextualisée. Selon Nation (2013 : 103), une activité décontextualisée se définit par le fait qu'elle porte l'attention de l'apprenant sur un phénomène spécifique. L'activité met donc en évidence l'importance d'un élément donné. Ceci peut se faire par l'isolement de cet

élément (par ex. en présentant un mot hors de son contexte) ou par le fait de mettre en évidence cet élément (par ex. en l'affichant en gras). Nation (2013 : 546) distingue en outre différents niveaux de contextualisation : les mots isolés (par ex. pour les activités d'association pour trouver la bonne définition ou la traduction d'un mot cible), les mots présentés dans un contexte minimal (par ex. la présentation d'un mot cible dans sa phrase avec ou sans mise en relief) et les mots présentés dans un texte (et éventuellement mis en relief). On peut donc constater qu'il existe un continuum entre les activités contextualisés et décontextualisés selon Nation (2013).

Que dit la recherche par rapport à l'efficacité de ces différents types d'activités ? Vandenberghe et al. (2021) ont fait une étude avec 313 apprenants de FLE âgés 15-16 ans. Un groupe recevait une liste de mots (input décontextualisé) pendant que les deux autres groupes lisaient un texte (input contextualisé) avant de procéder aux activités. Vandenberghe et al. (2021) ont testé le gain de vocabulaire des trois groupes. Les trois conditions consistaient en des exercices décontextualisés (association, texte à trous, traduction) et deux types d'exercices contextualisés (questions portant sur le contenu du texte vs. questions à choix multiples portant sur le sens des mots cibles). Les résultats des tests de reconnaissance de forme pour le groupe décontextualisé étaient plus élevés et les chercheurs concluent que la présentation d'éléments isolés menait à de meilleurs résultats par rapport à la présentation des mots cibles en contexte (ibid : 24). Webb et al. (2020) quant à eux, ont comparé l'efficacité de deux activités décontextualisées (liste de mots et fichier) à deux activités contextualisées (texte à trous, rédaction) dans une méta-analyse. Les résultats des post-tests immédiats et différés de type rappel de sens et rappel de forme montrent que les participants appartenant aux groupes décontextualisés avaient de meilleurs résultats par rapport aux apprenants ayant effectué les exercices contextualisés (ibid : 730f). Les résultats de Vandenberghe et al. (2021) et Webb et al. (2020) corroborent ceux de Hulstijn (1992 : 117), Mondria (2003 : 493) et Won (2008 : 89, 92f). Ils avaient trouvé que l'instruction directe et décontextualisée d'un mot cible représente le moyen le plus efficace pour l'apprentissage de l'association entre sens et forme. Il semble effectivement que l'attention et par conséquent le *noticing* soient plus élevés pour les activités décontextualisées. En même temps, Vandenberghe et al. (ibid : 27) suggèrent que le nouveau vocabulaire serait mieux appris en combinant des contextes significatifs avec des activités décontextualisées. Won (2008 : 93) précise néanmoins qu'il faut considérer la bande de fréquence des mots cibles, en proposant que le vocabulaire peu fréquent est mieux appris en contexte.

c) Productif vs. réceptif

Un autre aspect à considérer concerne l'engagement de l'apprenant. Est-ce que celui-ci devra activement réfléchir ou produire les éléments rencontrés et/ou appris ? Si oui, on peut supposer que le niveau d'attention et d'engagement seront assez prononcés pour faciliter l'apprentissage du phénomène cible (cf. Schmitt, 2010a : 26, voir *Involvement Load Hypothesis* 2.4.2 d). Laufer (2001 : 47f) présente plusieurs de ses études comparant un groupe d'apprenants lisant un texte avec des explications des mots dans la marge et un ou plusieurs autres groupes utilisant les mots cibles présentés et expliqués dans une liste de manière productive, c'est-à-dire en écrivant des phrases/textes ou en complétant des trous dans des phrases avec ces mots cibles. Les résultats de ses études mènent à la conclusion que l'engagement actif qui inclut un côté productif apporte de meilleurs résultats pour la rétention du sens des mots que la rencontre et une éventuelle explication des mots cibles dans l'input isolé. L'étude de Hill & Laufer (2003) présentée ci-dessus (cf. a) analysant les résultats d'une activité orientée vers le contenu, d'une activité orientée vers la

compréhension du vocabulaire (trouver le bon synonyme pour un mot cible présenté) et d'une activité de vocabulaire qui demandait une réflexion plus profonde (trouver le bon mot pour une brève description/paraphrase) avaient trouvé (ibid : 103) que les meilleurs résultats pour la rétention des mots cibles étaient produits par le dernier groupe. Il semble donc pas seulement nécessaire (Laufer, 2001 : 50) que les mots cibles soit perçus comme importants pour rendre l'apprenant attentif à ces derniers, mais il faut également inciter les apprenants à s'engager et à travailler avec, ce qui semble le plus efficace avec des activités productives (cf. Hill & Laufer, 2003 : 103). Comme activités concrètes centrées sur la forme et le sens des mots cibles, il existe différents formats : listes de mots, mots cachés, association, questions à choix multiples, étiquetage, textes à trous, mots croisés, traductions (cf. Paribakht & Wesche, 1997 : 183f ; Webb et al., 2020 : 716 ; Webb, 2020 : 228). L'important pour tous ces types d'activités est qu'il y ait un côté explicite et actif et que les activités permettent d'élargir les connaissances lexicales, notamment par des répétitions (cf. Hill & Laufer, 2003 : 103 ; Peters et al., 2009 : 114f).

d) Support de la L1

À part la focalisation sur le vocabulaire, l'inclusion d'une partie décontextualisée et productive, d'autres points peuvent améliorer la probabilité qu'un mot cible soit retenu grâce à des activités. Le rôle de la L1 est mis en avant par Schmitt (2008 : 26, 353) qui explique qu'elle est un moyen efficace pour créer l'association entre la forme et le sens d'un nouveau mot, surtout si le concept est déjà connu en L1 (cf. Paribakht, 2005 : 729). Schmitt (2008 : 26) cite différentes études qui avaient trouvé que les mots cibles qui étaient traduits dans la L1 des apprenants étaient mieux retenus lors des tests de vocabulaire par rapport aux mots qui étaient expliqués en L2 ou avec des images (cf. Laufer & Shmueli, 1997 ; Lotto & de Groot, 1998 ; Prince, 1996 ; Ramachandran & Rahim, 2004). Nation (2013 : 358) l'affirme en citant une étude de Fraser (1999). Celle-ci avait demandé à huit apprenants d'anglais L2 de lire un texte et d'expliquer leurs stratégies d'inférence dans un entretien individuel suivant la lecture. Les apprenants qui ont utilisé leur L1 pour inférer le sens des mots inconnus avaient retenus plus de mots (test de rappel) par rapport aux deux autres groupes (inférence par la L2 ou une stratégie nommée création de sens, ibid : 236). Fraser (ibid : 238) explique ce fait par la possibilité d'associer le sens du nouveau mot à une entrée existante dans la mémoire lexicale de l'apprenant et met en évidence l'avantage d'utiliser un équivalent de L1 pour expliquer un mot cible en L2.

e) Inclusion d'une étape de vérification

Partant du fait que tout input peut être transformé en input+ en incluant une activité qui renforce l'apprentissage du phénomène cible (voir 2.2.3), Mondria (2003 : 495) propose d'inclure une étape de vérification pour les processus d'inférence du vocabulaire (cf. Hulstijn, 2001 : 276). Il a fait une étude de lecture comparant quatre conditions : stratégie d'inférence vs. méthode explicite (avec explication du mot donné), les deux avec/sans étape de vérification. Deux classes d'apprenants de FLE âgés 14-16 ans ont participé à toutes les conditions (design *within-subject*). Les résultats des post-test différés de deux semaines montrent que la méthode explicite fournit les meilleurs résultats pour la rétention réceptive des mots cibles, mais que la stratégie d'inférence peut être améliorée par une étape de vérification. Grâce à cette étape de vérification, le nombre de mots retenus a augmenté de 6% à 15% (+9%, ibid : 493). Il est intéressant de noter que les mots qui ont initialement été associés à une fausse traduction seront par la suite mieux retenus, voire mieux que les mots correctement associés du premier coup (ibid : 494).

f) Défis

Après avoir fait le tour de différents types d'activités et après avoir analysé différentes caractéristiques d'activités, il reste à mentionner, une fois de plus, que les études et les résultats présentés sont difficilement comparables. Différents facteurs y jouent un rôle. Webb et al. (2020 : 717f) en présentent plusieurs. D'abord, il y a le format de test qui influence les résultats et les conséquences tirées des études. Par exemple, il semble logique que les tests de reconnaissance, qui sont de nature réceptive, mènent en général à de meilleurs résultats par rapport aux tests de rappel, qui sont de nature productive parce que la recherche a montré que les apprenants disposent en général d'un vocabulaire réceptif plus grand par rapport au vocabulaire productif (cf. Nation, 2013 : 50 ; Schmitt, 2010a : 80 ; Webb et al. 2020 : 717). La similitude ou la différence entre la condition d'apprentissage et le format de test joue également un rôle, ainsi que la façon d'attribuer les points et le design des études (*between vs. within-design*, cf. Webb et al., 2020 : 718). Ensuite, le type d'apprenant, le niveau de langue et le niveau de test utilisé pour pré-tester les connaissances lexicales préalables peuvent influencer les résultats (ibid : 717f). Finalement, un point décisif concerne le temps mis à disposition pour effectuer les différentes activités et les tests (Webb et al., 2020 : 718). Webb et al. (2020 : 718) conseillent de contrôler le temps, sinon, il se pourrait que l'effet des différentes activités soit falsifié par ce facteur. Pellicer-Sánchez et al. (2021 : 168) évoquent une autre problématique importante concernant toutes les études s'intéressant à l'input+ : celle d'attribuer les effets d'apprentissage à l'input ou à l'activité ; les expositions supplémentaires aux mots cibles dans les activités (par rapport à l'input isolé) mènent en général à de meilleurs résultats, mais ces derniers sont-ils dus à l'activité ou aux répétitions en général ? Schmitt (2010a : 26) rappelle finalement qu'à part du temps investi dans l'activité et de la fréquence, d'autres facteurs tels que la motivation et l'importance des mots cibles (pour la compréhension) influencent l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Il semble qu'il existe un vrai besoin pour mieux comprendre les différents facteurs influençant les résultats d'études portant sur l'input+. Pujadas & Muñoz (2019 : 481) l'avaient déjà constaté : Il y a de plus en plus d'études s'intéressant à l'apprentissage du vocabulaire par l'input audio-visuel, mais la recherche concernant l'apprentissage par les films combiné à l'enseignement explicite du vocabulaire n'est qu'à ses débuts.

2.3.3 Le moment de l'activité : avant vs. après

Ayant une idée de différents types et caractéristiques d'activités, il se pose la question : À quel moment (avant/après le film) ces activités contribuent le mieux à l'apprentissage lexical ? Voici ce dont parleront les sections suivantes.

a) Avant le visionnage du film

Comme il a été mentionné à plusieurs reprises, l'attention joue un rôle important pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Si cette attention peut être activée pour l'observation/le *noticing* de nouveaux mots, ces derniers profitent déjà d'une probabilité augmentée d'être appris et retenus. Suivant cette logique, il semble donc que les activités faites avant le visionnage d'un film (ou d'un autre texte avec une grande quantité d'input) devront donc mieux profiter à l'apprentissage de nouveaux mots grâce à cette attention portée aux phénomènes cibles (cf. de la Fuente, 2006 : 267, Nation, 2001 : 157, 252 ; Pellicer-Sánchez et al., 2021 : 167 ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 486). Voici deux études qui ont inclus une telle activité avant la présentation de l'input.

Dans une étude expérimentale sur la lecture avec 92 locuteurs d'anglais L1 et 88 apprenants d'anglais L2, Pellicer-Sánchez et al. (2021) ont inclus quatre conditions pour ensuite tester le gain de vocabulaire : instruction avant la lecture, lecture seule, lecture avec les mots cibles remplacés et instruction seule. Pour les deux groupes avec instruction, cette dernière consistait en la lecture et la mémorisation de la liste des mots cibles (des pseudo-mots) et leurs définitions et d'un exercice d'association (mots cibles et définitions). Pellicer-Sánchez et al. (2021 : 176) ont trouvé que les participants ayant profité d'une instruction avant la lecture avaient mieux retenus les mots cibles, aussi bien dans le groupe des participants L1 que celui de L2.

Pujadas & Muñoz (2019) se sont intéressées entre autres à l'effet d'instruction des mots cibles avant le visionnage de 24 épisodes télévisés. 74 élèves de l'école secondaire âgés 13-14 ans ont été répartis dans quatre groupes : avec/sans activité préalable et avec sous-titres L1/L2. L'activité préalable se composait d'exercices d'association, de mots mêlés/croisés et de textes à trous contenant les cinq mots cibles et trois distracteurs par épisodes (c'est-à-dire en total 120 mots cibles pour les 24 épisodes). Les résultats des tests de rappel de forme et de sens ont montré que les groupes qui ont fait les activités pré-visionnage ont en moyenne fait plus de progrès dans l'apprentissage du vocabulaire, indépendamment du type de sous-titres : Pour les tests de rappel de forme, ils ont progressé de 26% par rapport à 14% des groupes sans activités, et de 11% par rapport à 7% pour les tests de rappel de sens.

Les chercheuses présument que les résultats supérieurs des groupes ayant profité d'une activité préalable sont liés au fait que cette activité ait créé un premier contact avec les mots cibles qui ont ensuite pu être renforcés grâce à l'input (cf. Pellicer-Sánchez et al., 2021 : 190f ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 491). Il se peut également que ces activités menaient à un engagement plus intense de la part des apprenants (Pellicer-Sánchez et al., 2021 : 191). Finalement, les exercices d'avant ayant été corrigés, et ce type d'activité ressemblant à une instruction explicite, on peut supposer que très peu de mots cibles ont été inférés de manière erronée, ce qui aurait pu être le cas pour d'autres conditions (ibid : 191).

b) Après le visionnage du film

D'autres chercheurs présument que les activités lexicales placées après la présentation du texte (dans le contexte de cette présente étude : le visionnage du film) mènent à la restructuration mentale, à la consolidation et finalement à la rétention du nouveau vocabulaire grâce à des répétitions de ce dernier après sa première rencontre dans l'input (cf. Derin & Gökce, 2006 : 255 ; Peters et al., 2009 : 115, 145 ; Rott, 2013 : 3 ; Schmitt, 2008 : 341 ; Yang et al., 2017 : 48). De la Fuente (2006 : 263) explique que la focalisation sur le mot cible est plus efficace après la présentation du texte, puisque à ce moment les apprenants ont déjà eu la chance d'inférer, voire comprendre le sens d'un nouveau mot. Schmitt (2008 : 352) pense même que ce rappel explicite présente le moyen le plus efficace pour renforcer l'apprentissage implicite.

Comme il a été constaté par les études d'input+ et d'activités, très peu d'études de films se sont intéressées au moment de l'activité accompagnante. Malheureusement, aucune étude de film analysant l'effet d'une activité post-visionnage a été trouvée. C'est la raison pour laquelle deux études seront présentées combinant une forme d'input (écoute/lecture) avec différents post-activités (voir également Derin & Gökce, 2006 ; Hennebry et al., 2017 ; Peters, 2012 ; Sonbul & Schmitt, 2010 ; Zhang & Graham, 2020).

De la Fuente (2006) a étudié l'impact de trois différents cycles d'activités après un input oral. 30 participants ont été attribués à une des trois conditions et leurs gains de vocabulaire ont été testés. Le premier groupe recevait des explications détaillées à propos de chacun des 15 mots cibles (traduction, genre, pluriel) avant de compléter trois activités de vocabulaire et d'utiliser ces mots cibles dans un jeu de rôle improvisé. Le deuxième groupe a reçu de brèves explications par rapport aux mots cibles et a également pratiqué les mots cibles en les intégrant dans le jeu de rôle au restaurant avant de procéder à une explication écrite de leur choix de menu et d'imaginer un autre jeu de rôle. Le troisième groupe a fait les mêmes activités que le deuxième groupe sauf pour la dernière activité : il a reçu des explications concernant les mots cibles de la part de l'enseignant. Les résultats des post-tests immédiats et différés (d'une semaine) qui demandaient aux apprenants de se rappeler des mots cibles à partir d'une série d'images, a relevé que le troisième groupe avait retenu le plus de mots : 8.7 en moyenne par rapport à 7.8 et 7.1 (première/deuxième condition) pour le post-test immédiat, et 8.6 par rapport à 4.7 et 7.8 mots pour le post-test différé (ibid : 276). Ces résultats montrent que les explications placées après l'input ont été plus efficaces pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire.

L'étude de Yang et al. (2017) analysait l'impact de trois types d'activités de post-lecture sur l'apprentissage de 8 mots cibles avec 81 étudiants. Les trois groupes expérimentaux ont d'abord lu le texte et répondu à des questions de compréhension. Ensuite, le premier groupe a procédé avec des exercices à trous (résumé du texte avec à disposition une liste des mots cibles et distracteurs), le deuxième avec la rédaction de phrases utilisant les mots cibles (ayant accès à la liste de mots cibles avec explications) et le troisième groupe a écrit un essai en lien avec le sujet du texte de lecture (mais sans le besoin d'utiliser les mots cibles). Les post-tests immédiats et différés (de deux semaines) montrent que les deux premiers groupes ont retenu plus de mots que le troisième groupe et le groupe de contrôle.

Ces résultats confirment la supériorité d'un input+ (voir 2.2.3), suggèrent que les activités se focalisant sur le vocabulaire sont les plus efficaces pour l'apprentissage de nouveaux mots cible (voir 2.3.2 a) et affirment qu'un engagement ou un output productif de la part des apprenants facilite la rétention du nouveau vocabulaire (voir 2.3.2 c). Même s'ils proposent que les activités post-input contribuent à l'apprentissage du vocabulaire, ces études n'ont pas pu clarifier la question, si le moment avant ou après l'input est meilleur pour placer ce type d'activités. Peut-être que le moment n'est pas crucial, mais plutôt le fait qu'il y ait une activité (input+) qui cible l'attention de l'apprenant sur le mot (cf. de la Fuente, 2006 : 267).

2.4 Le vocabulaire

Dans cette section seront présentés les définitions les plus importantes concernant le vocabulaire ainsi que les facteurs de l'input, les caractéristiques linguistiques et les différences individuelles qui influencent la difficulté d'apprendre un nouveau mot.

2.4.1 Définition de la compétence lexicale

Que veut dire « connaître un mot » ? Cette question semble facile, mais si on regarde la littérature, on constate rapidement qu'il existe différentes conceptions de ce qui compte comme mot et ce qu'on entend par « connaissance ».

Pour définir ce qu'est un mot, la définition de Parent (2015 : 16) peut servir comme point de départ : Un mot se caractérise par « une suite de lettres ou sons porteuse d'une idée ». Il y a donc l'aspect de

représentation et d'attribution de sens qui est important. Vu que les mots qui ont une forme et une signification similaire ou identique (comme *parle, parles, parlent*) sont plus faciles à apprendre, cette idée de mot nécessite une adaptation. Schmitt (2010a : 188, cf. Lindqvist & Ramnäs, 2016 : 58) propose que les lemmes consistent en une unité plus adaptée au contexte de l'apprentissage du vocabulaire. Un lemme inclut donc « toutes les formes flexionnelles d'un même mot, toujours dans la même catégorie grammaticale » (Lindqvist, 2021 : 81). Une unité plus large des lemmes sont les familles de mots. Par famille de mots on comprend une forme de base (par exemple un infinitif, un nom au singulier, un adjectif dans sa forme masculin singulier) avec ses formes flexionnelles et ses formes dérivées les plus proches et transparentes (cf. Gass & Mackey, 2012 : 598 ; Lindqvist, 2021 : 81 ; Nation, 2013 : 11). La définition de la famille des mots part du principe qu'il existe des pré- et suffixes réguliers (par exemple *de/dé-, re/ré-, in-, -amment*) qui facilitent l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Le mot *revenir* serait donc classé comme lemme à part *venir*, mais dans la même famille de mots (cf. Nation, 2013 : 11).

S'il est question qu'un mot peut compter comme mot individuel ou qu'il fait partie d'une unité plus large (lemme, famille de mots), on entre dans le domaine de l'étendue ou taille du vocabulaire (*breadth* ou *size* en anglais). Ce dernier se définit par le « nombre de mots connus par un individu » (Lindqvist, 2016 : 152 ; cf. Lindqvist, 2021 : 84 ; Schmitt, 2014 : 913). L'étendue quant à elle, inclut la capacité d'utiliser ce vocabulaire (CECR, 2005 : 88). Gyllstad (2013 : 14) et Lindqvist & Ramnäs (2016 : 57) précisent que par connaissance est entendu le fait de pouvoir « donner au moins un sens ». Si on quitte le côté quantitatif et qu'on entre dans les aspects qualitatifs de ce qui implique connaître et savoir utiliser un mot, on est arrivé dans le domaine de la profondeur du vocabulaire. Selon Schmitt (2014 : 913) la profondeur définit le côté qualitatif, c'est-à-dire « how well those words are known ». Laufer (1997 : 141), Read (2004 : 211f) et Schmitt (2010a : 16f) citent les aspects suivants appartenant à la profondeur du vocabulaire : la forme écrite et orale, la morphologie, les structures syntaxiques, la signification, les associations et collocations, la pragmatique (registre), les relations sémantiques/lexicales telles que la synonymie ou l'hyponymie et la fréquence. Le fameux tableau de Nation (2013 : 49), adapté en français par Lindqvist (2021 : 82, voir figure 2 ci-dessous) donne une vue d'ensemble systématique sur les aspects inclus dans la compétence lexicale.

La compétence lexicale est donc une construction constituée de plusieurs domaines : la forme, le sens et l'usage (le dernier inclut par exemple les fonctions grammaticales, la fluidité et les stratégies, cf. Lindqvist, 2021 : 82 ; Nation, 2013 : 579). On distingue en plus le mode réceptif du mode productif (Nation, 2001 : 27). Le mode réceptif est normalement acquis avant le mode productif (Schmitt, 2010a : 21). Pour bien apprendre tous les aspects d'un mot dans les deux modes, il faut plusieurs rencontres avec ces mots cibles. Read (2004 : 211f) explique par exemple que l'association entre forme et sens est vague au début et se transfère en connaissances spécifiques à fur et à mesure, c'est-à-dire que les différents aspects mentionnés ci-dessus sont développés progressivement (Schmitt, 2008 : 334). En d'autres termes, la connaissance d'un mot devient plus précise et plus profonde. Les différents aspects d'un mot ne se développent donc pas tous au même temps, il s'agit d'un processus qu'on pourrait définir en tant que continuum (cf. Schmitt, 2010b : 38). Il faudra donc préciser quels aspects seront inclus pour définir ce que veut dire connaître un mot (Gyllstad, 2013 : 19).

Forme	Oral	R P	Quel est le son du mot? Quelle est la prononciation du mot?
	Écrit	R P	À quoi ressemble le mot à l'écrit? Comment le mot est-il écrit? Quelle est l'orthographe?
	Parties du mot	R P	Quelles parties peut-on reconnaître dans ce mot? Quelles parties du mot sont nécessaires pour exprimer ce sens?
Sens	Forme et sens	R P	Quel sens cette forme du mot signale-t-elle? Quelle forme du mot peut être utilisée pour exprimer ce sens?
	Concept et référents	R P	Qu'est-ce qui est inclus dans ce concept? À quels objets ce concept peut-il se référer?
	Associations	R P	À quels autres mots peut-on penser en rencontrant ce mot? Quels autres mots pourrait-on utiliser au lieu de celui-là?
Usage	Fonctions grammaticales	R P	Dans quelles structures le mot apparaît-il? Dans quelles structures doit-on utiliser ce mot?
	Collocations	R P	Quels mots ou types de mots apparaissent avec ce mot? Quels mots ou types de mots doit-on utiliser avec ce mot?

figure 2 : les aspects inclus dans la compétence lexicale (Lindqvist, 2021 : 82, voir Nation, 2001 : 27)

2.4.2 Facteurs influençant la difficulté d'apprentissage d'un mot

Plusieurs chercheurs (Feng & Webb, 2020 ; Laufer, 1997 ; Nation, 2001 ; Peters & Webb, 2018 ; Peters, 2019 ; Puimège & Peters, 2019 ; Schmitt, 2008) se sont penchés sur la question des facteurs qui rendent l'apprentissage d'un mot difficile ou facile. Dans ce qui suit, les principaux facteurs sont décrits les uns après les autres, en commençant avec les facteurs individuels, suivis des facteurs concernant les caractéristiques de l'input, et finalement les facteurs qui concernent les caractéristiques linguistiques et sémantiques du mot. Même si ces facteurs sont décrits de manière séparée, il y a beaucoup d'interaction entre eux (cf. Schmitt, 2010a : 18).

a) Les facteurs individuels

La taille du vocabulaire

Les connaissances qu'un apprenant a du monde et au niveau lexical jouent un rôle important pour l'apprentissage implicite du nouveau vocabulaire (Horst et al., 1998 : 218). Les études de Feng & Webb (2020 : 499), Montero Perez et al. (2014 : 118, 123), Peters et al. (2016 : 144), Peters & Webb (2018 : 565, 572), Peters (2019 : 1022), Puimège & Peters (2019 : 426), Webb & Chang (2015 : 663) et Webb (2020 : 230) l'ont montré, et Nation (2001 : 233) désigne la taille de vocabulaire même comme facteur critique pour inférer le sens de mots inconnus avec succès. Les apprenants avec un vocabulaire riche devinent donc la signification de nouveaux mots avec plus de succès et par conséquent, apprennent plus de mots de manière implicite. Montero Perez et al. (2014 : 118) ont montré que cet effet était important

pour les tests de format rappel et reconnaissance de sens. Les résultats peuvent être expliqués par le fait que les apprenants avec un lexique et un vocabulaire visuel riche ont de meilleures connaissances du contexte lexical pour inférer le sens de nouveaux mots et pour se souvenir de ces mots appris (cf. Feng & Webb, 2020 : 505 ; Pulido, 2007 : 82). Ce phénomène est connu sous le terme de l'effet de Mathieu (Pulido : *ibid.*). Pulido (2007 : 68) propose par ailleurs que les apprenants avancés se réfèrent plus souvent à leurs connaissances du monde, ce qui correspond à la stratégie de *bottom-up* selon Sternberg & Sternberg (2012 : 96).

Ces suppositions ont également été analysées dans le contexte de l'apprentissage implicite par les films. Mahuddin et al. (2021 : 19), Peters et al. (2016 : 145), Peters (2019 : 1012) et Puimège & Peters (2019 : 434) ont montré que la corrélation entre la taille du vocabulaire préalable et la capacité d'inférer correctement le sens du nouveau vocabulaire persiste pour ce type d'input et d'apprentissage : Plus un apprenant connaît de mots, plus il sera probable qu'il apprenne du nouveau vocabulaire grâce au visionnage d'un film, et par conséquent, le nombre de mots inconnus retenus sera plus grand.

Concernant le nombre ou le pourcentage minimal de mots connus nécessaire à la compréhension d'un film, ce qui influence par la suite la capacité d'inférer le sens de nouveau vocabulaire, on trouve des chiffres différents dans la littérature francophone et anglophone. Les études sur la lecture et sur la compréhension orale dans le contexte anglophone proposent que 95%-98% du vocabulaire doit être connu pour assurer la compréhension (cf. Rodgers & Webb, 2011 : 693f). Nation (2006 : 79) pense que la connaissance de 8000-9000 mots soit nécessaire afin d'être capable de comprendre un grand choix de textes écrits en anglais. Noreillie et al. (2018 : 30) ont analysé la compréhension orale avec des apprenants de français et d'anglais L2 et ils ont trouvé que la connaissance des 1000 mots (lemmes) les plus fréquents de l'anglais et du français correspondent à une couverture de 91% (anglais) et 86% (français), et que la connaissance des 2000 lemmes les plus fréquents devrait assurer une compréhension de 97% et 93% (anglais/français) d'un texte moyennement difficile à l'oral. Ce nombre de mots est jugé plus haut pour le contexte anglophone : Pour un input audiovisuel, Peters & Webb (2018 : 573), Puimège & Peters (2019 : 424), Rodgers & Webb (2011 : 710), Webb (2010 : 501, 510) et Webb & Rodgers (2009 : 409, 415) suggèrent que la connaissance de 2000-4000 familles de mots est requise pour comprendre la télévision en anglais L2. Durbahn et al. (2019 : 11) proposent qu'une connaissance lexicale de 90% des mots contenus dans l'input devrait être suffisant pour assurer la compréhension d'un programme télévisé tel qu'un documentaire. Étant donné que ces chiffres varient, Schmitt et al. (2011 : 35, 39) concluent que le niveau lexical attendu dépend de l'objectif : Une compréhension globale requiert un niveau lexical plus bas par rapport à une compréhension détaillée. Ce qui semble cependant évident serait que les films, étant des moyens multimodaux, nécessiteraient un vocabulaire plus restreint par rapport à des formes d'input monomodaux (cf. Durbahn et al., 2019 : 11f ; Rodgers & Webb, 2011 : 694 ; Webb & Rodgers, 2009 : 410). Pattemore & Muñoz (2020 : 9) soutiennent l'importance d'un niveau minimal des apprenants afin de pouvoir comprendre le film, et elles ajoutent qu'il est important aussi que les films proposent effectivement du nouveau vocabulaire pour ce groupe d'apprenants. Malgré l'importance des connaissances lexicales préalables pour la compréhension d'un film et l'apprentissage du vocabulaire par ce dernier, il y a des facteurs tels que la rapidité du discours et la quantité de discours connecté dans le film, ainsi que la familiarité ou non avec les contextes et sujets du film qui peuvent influencer la compréhension et l'apprentissage par les films (Feng & Webb, 2020 : 518 ; Webb, 2010 : 502).

La mémoire

La mémoire joue un rôle important dans l'apprentissage des langues. C'est surtout la mémoire de travail qui accentue les différences individuelles concernant le *noticing*, la procédure et, par conséquent, l'apprentissage de nouveaux mots (cf. Baddeley, 2007 : 13 ; Ortega, 2009 : 90, 155 ; Yang et al., 2017 : 41). Pattemore & Muñoz (2020 : 9) ont trouvé que l'effet de la mémoire de travail est particulièrement grand pour l'apprentissage par les films sans sous-titres. Les apprenants qui profitent de bonnes capacités de mémoire de travail pourront mieux contrôler leur attention et leur conscience. Ortega (2009 : 90, 155) explique qu'un élément peut normalement être retenu dans la mémoire de travail seulement pendant deux secondes. Si un apprenant arrive à contrôler l'attention et l'élément contenu dans sa mémoire de travail durant ce délai, il y aura plus de chances que ce dernier entre dans la boucle phonologique (*phonological loop*) et soit traité ultérieurement, et, avec un peu de chance, même stocké dans la mémoire à long-terme, qui, quant à elle, est quasi illimitée (ibid. ; cf. Baddeley, 2007 : 8). Les mots qui sont entrés dans la mémoire à long terme et qui sont réactivés pour ne pas être oubliés, créent l'ensemble du lexique mental, ce qui ne représente rien d'autre que la taille du vocabulaire réceptif et productif (voir section précédente, cf. Ortega, 2009 : 88). On peut s'imaginer qu'une bonne mémoire à long terme permet à l'apprenant de mieux inférer le sens du nouveau vocabulaire puisqu'il lui sera possible de comparer un nouvel élément aux mots stockés dans la mémoire à long terme (cf. Yang et al., 2017 : 40f). De bonnes capacités de mémoire aident donc à mieux noter, traiter et stocker de nouveaux mots et mènent à de meilleurs résultats de post-tests dans les études de vocabulaire (cf. Robinson, 2003 : 658, 660).

La connaissance d'autres langues

La connaissance d'autres langues, surtout des langues typologiquement proches, permet à l'apprenant de transférer des connaissances d'autres langues à la L2 (cf. Berthele et al., 2017 : 148). Les transferts translinguistiques sont possibles pour tous les domaines linguistiques : vocabulaire, sémantique, morphologie, phonologie, orthographe, pragmatique (cf. Wesche & Paribakht, 2010 : 33). L'accès à ces connaissances ou à cette base de données (par exemple lexicales, voir section sur les cognats, c) ci-dessous) plus larges facilite l'apprentissage (par exemple la compréhension ou la prononciation de nouveaux mots) de différents aspects de la L2. Celui-ci s'installe donc de manière plus efficace pour ces aspects transférés. En même temps, ces connaissances réduisent l'effort de l'apprenant et libèrent en conséquence de l'énergie et de l'attention qui peut être investie ailleurs dans l'apprentissage (ibid : 34, 36). Wesche & Paribakht (2010 : 36f) nomment plusieurs études qui ont vérifié cet effet de transfert positif.

b) Les caractéristiques de l'input

La fréquence d'occurrences

Il n'y a pas seulement la bande de fréquence qui joue un rôle si un mot est plutôt difficile à apprendre ou non. Si un mot précis apparaît plusieurs fois dans un texte, celui-ci est plus facilement appris. Plus ce nombre d'occurrences est haut, c'est à dire, plus il apparaît fréquemment dans un texte donné, dès lors il sera plus facilement appris par la suite (cf. Peters et al. ; 2016 : 144f ; Peters & Webb, 2018 : 574, 569 ; Peters, 2019 : 1022 ; Puimège & Peters, 2019 : 426 ; Rodgers & Webb, 2020 : 191 ; Schmitt, 2008 : 339 ; Vidal, 2003 : 75 ; Webb, 2020 : 227). Hulstijn (1992 : 122) a démontré que les mots qui apparaissent une seule fois dans un texte ne seront probablement pas retenus, surtout si l'attention de l'apprenant réside dans le

contenu. D'autres études (de Vos et al., 2018 : 909) ont montré que l'association entre la forme et le sens est possible déjà après une seule occurrence. Néanmoins, il semble difficile de définir un nombre d'occurrences minimal pour assurer qu'un certain mot sera probablement appris. Schmitt (2008 : 348 ; 2010 : 31) propose que 8-10 occurrences dans un texte écrit sont en moyenne nécessaires pour apprendre un mot de manière implicite. Nation (2001 : 81) nomme cependant une fourchette plus variée de 5-20 répétitions et Brown et al. (2008 : 153) ont démontré que plus de 20 rencontres étaient nécessaires pour que les mots présentés à l'oral soient acquis de manière implicite. Nation (2001 : 243) remarque que si les occurrences du mot cible apparaissent en proximité l'un de l'autre ou non est également un facteur important, en proposant que ceux en proximité sont plus saillants et par conséquent plus faciles à retenir. Rodgers & Webb (2020 : 213) nomment ce dernier aspect la fréquence relative et expliquent que les mots qui apparaissent de manière plus concentrée seront plus facilement appris, ce qui peut être expliqué par la répétition nécessaire pour consolider une nouvelle association entre forme et sens (cf. Schmitt, 2008 : 341).

Une explication pour la variation du nombre d'occurrences nécessaire est qu'il s'agit seulement d'un facteur parmi d'autres qui définissent si un mot est facilement noté, compris et appris ou non. Selon la méta-analyse d'Uchihara et al. (2019 : 583), 11% de la variation peut être expliquée par la fréquence d'occurrence des mots cibles testés. D'autres facteurs incluent la présence d'autres mots de la même famille dans le même texte (cf. Webb, 2011 : 130), la coprésence d'images représentant ce mot ou facilitant la compréhension par le contexte (cf. Peters, 2019 : 1008 ; Rodgers, 2018 : 206), la densité ou la concentration des occurrences (cf. Nation, 2001 : 243 ; Rodgers & Webb, 2020 : 213), la taille du vocabulaire de l'apprenant (cf. Rodgers & Webb, 2020 : 195 ; Webb, 2020 : 227) et l'âge des apprenants (cf. Uchihara et al., 2019 : 584).

Le contexte

Le contexte peut faciliter ou empêcher l'inférence et donc l'apprentissage implicite d'un nouveau mot (cf. Webb, 2008 : 238). Qu'est-ce qui est entendu par contexte ? Dans l'étude de Webb (2008), il s'agit d'un contexte textuel ou conceptionnel, à savoir des phrases contenant des indices (mots/concepts) pour mieux comprendre le sens des pseudo-mots étudiés. Un autre type de contexte, à savoir un contexte visuel, consiste en la représentation simultanée du mot et sa représentation visuelle dans les films (cf. Vanderplank, 2010 : 19 ; Webb, 2011 : 130). Les mots rencontrés en contexte ont plus de chances d'être retenus et appris par rapport aux mots présentés de manière isolée (cf. Nation, 2013 : 547 ; Webb, 2011 : 130).

Quelles indications aident l'apprenant à inférer correctement le sens d'un mot ? Selon Nation (2013 : 361) il y a trois types d'indices : les indices interlinguaux (c'est-à-dire des cognats avec d'autres langues connues), les indices intralinguaux (c'est-à-dire les connaissances d'autres mots de la L2) et les indices contextuels (c'est-à-dire la culture générale). Et comme on l'a vu pour l'apprentissage implicite en général (voir 2.2), d'autres facteurs influencent la probabilité d'inférer le sens : le nombre et la densité d'occurrences, le nombre et la proximité d'indices, la densité du vocabulaire inconnu, la pertinence des mots pour pouvoir comprendre le texte, les connaissances du sujet et du concept traité dans le texte, la concrétude (voir 2.4.2 c) ci-dessous) et la polysémie des mots (cf. Nation, 2001 : 243 ; Nation, 2013 : 363f ; Schmitt, 2008 : 56). Les connaissances lexicales préalables des apprenants sont particulièrement importantes puisqu'un texte ou une phrase contenant une quantité trop grande de mots inconnus sera plus difficile à comprendre et présentera moins d'indices pour deviner le sens des mots inconnus (cf. Nation, 2013 : 352, 364).

Concernant la classe de mots, Nation (2013 : 380) a trouvé que les noms et les verbes sont plus faciles à inférer par rapport aux adjectifs. Finalement, il faut distinguer l'inférence de la mémorisation ou rétention : un mot inféré ne sera pas automatiquement appris et retenu à long terme (cf. Nation, 2013 : 355) et l'apprentissage implicite en contexte n'apporte pas uniquement des opportunités pour apprendre du vocabulaire, mais également d'autres aspects d'une langue telles que les structures grammaticales, la compréhension et les collocations (cf. Nation, 2013 : 356, 359).

c) Les caractéristiques du mot

La bande de fréquence

Les mots qui apparaissent plus fréquemment dans une langue ont plus de chances d'être rencontrés. Ceci signifie pour les apprenants d'une L2 qu'ils ont plus de possibilités d'apprendre différents aspects d'un mot fréquent par rapport à un mot peu fréquent. Par conséquent, on peut suggérer qu'en général, les apprenants retiennent les mots fréquents avant les mots peu fréquents (cf. Peters, 2019 : 1022 ; Puimège & Peters, 2019 : 434 ; Schmitt, 2010a : 14, 63) et la bande de fréquence peut servir comme indice ou estimation si un mot est probablement connu par l'apprenant d'un certain niveau ou avec une certaine taille de vocabulaire ou non, entendu dans la mesure où il est exposé à ces mots (cf. Schmitt, 2010a : 185). En général, les bandes désignées avec les petits chiffres contiennent les mots les plus fréquents et les bandes avec des nombres plus larges, des mots plus rares. Schmitt (2010a : 69) suggère que les 2000 mots les plus fréquents d'une langue, c'est-à-dire les mots appartenant aux bandes de fréquence de K1 et K2 représentent 80% des mots d'un texte à l'écrit. Les mots qui se situent entre les 4000 et les 8000 mots les plus fréquents d'une langue sont appelés les mots moyennement fréquents et les mots moins fréquents que K8 sont considéré comme rares (ibid : 70).

Un problème qui survient avec les listes ou les bandes de fréquence qui indiquent si un mot d'un corpus est fréquent ou non sont les textes de référence. Si le corpus a comme base surtout des textes écrits, les mots souvent utilisés à l'oral et de langue familier seront sous-représentés (cf. Nation, 2013 : 20 ; Schmitt, 2010a : 14, 65). Si le corpus contient des textes spécifiques ou des sous-titres de films documentaires, certains mots peuvent être surreprésentés. Si les textes contenus dans le corpus datent de la décennie précédente, il y aura sûrement du vocabulaire fréquent qui n'est pas du tout représenté. À part le problème des textes de références, il y a également la difficulté de classer les mots à plusieurs éléments et les mots polysèmes (c'est-à-dire les formes avec plusieurs significations, cf. Laufer & Nation, 2012 : 164 ; Nation, 2013 : 20).

La longueur du mot

La longueur d'un mot français peut être mesurée en nombre de lettres (à l'écrit), de phonèmes (à l'oral) ou de syllabes. Les mots plus courts sont plus faciles à retenir puisque la capacité de mémoire est limitée (cf. 2.4.2 a) la mémoire ; Laufer, 1997 : 144). Les mots courts correspondent souvent aux mots les plus fréquents d'une langue et font souvent partie des mots de classe fermée, c'est-à-dire des mots fonctionnels tels que les pronoms, les déterminants, les conjonctions et les prépositions (cf. Nation, 2013 : 34f). Les mots plus longs, à savoir des mots de plus d'une syllabe, appartiennent souvent à la classe ouverte des mots tels que les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes.

Quel type de mot est alors plus facile à apprendre ? Les mots plus courts étant plus fréquents (voir section précédente), on peut supposer qu'ils soient plus faciles à apprendre (cf. Puimège & Peters, 2019 : 426 ; Schmitt, 2010a : 161). En même temps, beaucoup de mots courts sont fonctionnels et donc polysèmes (c'est-à-dire qu'une forme représente plusieurs significations), ce qui rend l'apprentissage de ces derniers plus difficile (cf. Laufer, 1997 : 157 ; Nation, 2001 : 243 ; Schmitt, 2008 : 58 ; Schmitt, 2010a : 161). Puimège & Peters (2019 : 434) remarquent que les mots plus longs sont plus saillants dans l'input oral, et par conséquent, il est possible que ceux-ci sont plus facilement appris. Ferrand et al. (2008 : 1053) résumant que la longueur du mot ne représente probablement pas un indicateur significatif pour définir quels mots seront d'abord acquis. Comme c'est le cas pour d'autres facteurs, il semble qu'il y ait d'autres aspects tels que la familiarité avec certaines parties (morphèmes) du mot qui s'ajoutent à la complexité du phénomène de longueur du mot (cf. Laufer, 1997 : 145, 154).

La classe de mots

Un autre facteur linguistique qui pourrait contribuer à la difficulté de prédire quels mots seront plus facilement appris est la classe de mots (cf. Schmitt : 2010 : 160). Des classes les plus récurrentes, Schmitt (2008 : 350) suggère que les verbes seraient plus faciles à deviner dans un input implicite, suivis des noms, des adjectifs et finalement des adverbes. Gullberg et al. (2010 : 17) ne sont pas tout à fait d'accord en suggérant que la classe des noms serait la plus facile puisque ces derniers seraient en général plus concrets et plus facilement représentés en mode visuel, ce qui pourrait faciliter leur apprentissage (pour la concrétude, voir section suivante). D'autres études comme celle de Puimège & Peters (2019 : 432) n'ont pas trouvé d'effet selon la classe de mots.

La concrétude

La concrétude se définit par le « degré avec lequel les mots réfèrent à des individus, des lieux et des objets qui peuvent être vus, entendus, touchés, sentis ou goûtés » (Paivio, Yuille & Madigan, 1968 : 658 ; cf. Bonin et al., 2003 : 657f ; Desrochers & Thompson, 2009 : 547). Un terme très proche et parfois utilisé comme synonyme dû aux fortes corrélations (cf. Bonin et al., 2003 : 656 ; Brysbaert et al., 2014 : 905 ; Kousta et al., 2011 : 9) est la valeur d'imagerie qui est définie par Bonin et al. (2003 : 657, cf. Desrochers & Thompson, 2009 : 547) par « le degré de facilité avec lequel les mots évoquent une image mentale ». Kousta et al. (2011 : 10) précisent que la concrétude est une variable catégorique (concret/abstrait) pendant que la valeur d'imagerie représente une échelle. Ce que ces deux concepts ont en commun est la représentation comme caractéristique centrale. Les mots concrets sont en effet plus faciles à traiter et à retenir par rapport aux mots abstraits (cf. Bonin et al., 2018 : 2367f ; Brysbaert et al., 2014 : 904 ; Nation, 2001 : 243 ; Pichette et al., 2012 : 77 ; Puimège & Webb, 2019 : 426 ; Schmitt, 2008 : 53 ; Schmitt, 2010a : 163). Pichette et al. (2012) ont démontré dans leur étude que c'est le cas, en analysant l'apprentissage implicite du vocabulaire lors de la lecture ou la rédaction des phrases en fonction de la concrétude des mots cibles. Ils ont trouvé lors d'un test de rappel de forme que les mots concrets étaient mieux retenus par rapport aux mots abstraits au post-test immédiat, mais pas au post-test différé (ibid : 66). Il y a des chercheuses (Puimège & Peters, 2019 : 432) qui présument que la concrétude/la valeur d'imagerie représente l'indicateur le plus important pour l'apprentissage implicite du nouveau vocabulaire et qu'il s'avère même plus important que la bande de fréquence, la longueur du mot ou la taille de vocabulaire de l'apprenant. Brysbaert et al. (2014 : 904) expliquent que les mots concrets activent les parties de la mémoire qui sont impliquées dans la

perception de ce mot, en plus du centre responsable pour la procédure verbale. Puimège & Peters (2019 : 432), Vanderplank (2010 : 19) et Webb (2011 : 130) transfèrent l'importance des caractéristiques observables au contexte des films : Pour les mots concrets, il y a la possibilité de les représenter visuellement en même temps qu'ils sont utilisés dans la langue parlée. C'est cette représentation simultanée de l'image et du vocabulaire, appelée association sémantique (*semantic match* ou *semantic overlap* en anglais, Vanderplank, 2010 : 19 ; Webb, 2011 : 130) qui facilite l'apprentissage implicite des mots concrets par les films.

Les cognats

Les cognats sont des mots qui sont similaires dans deux langues d'un point de vue formel (phonologie ou orthographe) et, souvent, également d'un point de vue sémantique (cf. Peters & Webb, 2019 : 555). Un exemple pour un cognat en français/allemand serait *le climat/das Klima*. Grâce aux similarités phonologiques et orthographiques, les chances sont hautes que les apprenants de FLE de langue maternelle allemande vont noter et reconnaître ce mot, même s'ils ne l'ont jamais rencontré auparavant en français (cf. Peters & Webb, 2018 : 569 ; Webb, 2020 : 230). Vidal (2011 : 246) a trouvé que cet avantage des cognats est surtout apparent pour la présentation des cognats à l'oral. Dans une étude portant sur l'apprentissage du vocabulaire par input audiovisuel, Peters (2019 : 1022) a trouvé que la chance qu'un cognat soit appris de manière implicite est sept fois plus grande par rapport à un non-cognat (post-test de reconnaissance de forme).

d) Autres facteurs

En plus des caractéristiques au niveau individuel, linguistique et de l'input, il y a des facteurs qu'on pourrait qualifier de situationnels ou procéduraux. Ce sont des facteurs qui décrivent comment l'apprenant traite l'input et les activités ultérieures. Laufer & Hulstijn (2001 : 14f, cf. Schmitt, 2010a : 26f) les ont résumés sous l'hypothèse de la charge d'engagement (*Involvement Load Hypothesis*) en précisant que *need* (le besoin d'apprendre un mot), *search* (la recherche pour trouver l'explication d'un nouveau mot) et *evaluation* (évaluation de différentes possibilités et formes pour choisir le mot et la forme qui correspondent au contexte donné) définissent si un apprenant comprend un phénomène ou non. Nation & Webb (2011 : 7, cf. Hu & Nassaji : 2016, 30) ont, quant à eux, proposé un modèle incluant cinq facteurs : *motivation* (d'apprendre un mot), *noticing* (le fait d'augmenter l'attention), *retrieval* (récupération du mot en mémoire), *generation* (rencontre du mot dans d'autres contextes) et *retention* (mémorisation du mot et donc de l'association entre forme et sens). Ils nomment les cinq facteurs l'analyse technique des caractéristiques (*Technique Feature Analysis*). Hirsh (2015 : 371) précise que la motivation et la recherche active sont notamment importantes pour l'apprentissage implicite. Schmitt (2008 : 339 ; 2010 : 26f) quant à lui, renforce l'importance de l'attention portée au mot cible, l'utilité d'apprendre un certain mot, l'engagement et le temps passé pour/avec un mot cible.

Au niveau (inter)linguistique, d'autres facteurs pourraient jouer un rôle dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Laufer (1997 : 154) suggère que les mots soient plus difficiles à acquérir s'il y a une incongruence entre la forme écrite et orale, ce qui est particulièrement le cas pour le français avec son orthographe opaque (cf. Ågren, 2008 : 56). Laufer (1997 : 154) ajoute que les phonèmes et accents irréguliers, la complexité morphologique ou la synforme (c'est-à-dire une apparence similaire à un autre mot) peuvent rendre l'apprentissage de ces mots plus difficile. Schmitt (2008 : 56) et Laufer (1997 : 154)

évoquent la question de registre qui peut complexifier la question si un mot est appris facilement ou non. Et Schmitt (2010a : 162f) ajoute que toute irrégularité ou complexité ainsi que des différences entre les normes connues de la L1 et les normes de la L2 peuvent rendre plus difficile cet apprentissage, et de l'autre côté, tout engagement ou moment supplémentaire passé avec un texte ou des mots cibles contribue à l'apprentissage (cf. Schmitt : 2010a : 28). Somme toute, il semble clair que différents facteurs jouent un rôle pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire.

3 Questions de recherche

Y-a-t-il un effet du visionnage de trois épisodes d'une série Netflix sur l'apprentissage du nouveau vocabulaire ?

Voici la question principale à laquelle s'intéresse la présente étude. Pour analyser cet effet, plusieurs concepts sont importants : premièrement, le rôle de la présence/du moment d'une activité sur l'apprentissage du nouveau vocabulaire (questions 1a, 1b), deuxièmement les facteurs linguistiques, individuels ainsi que de l'input qui peuvent influencer cet apprentissage (questions 2a à 2e). C'est-à-dire que les variables indépendantes consistent en la présence/l'absence et le moment (avant/après) d'une activité pour la première question de recherche. Concernant la deuxième question de recherche (QR), les variables indépendantes sont les facteurs individuelles (taille du vocabulaire des élèves avant l'intervention), les caractères de l'input (nombre d'occurrences des mots cibles dans les 3 épisodes) et les facteurs linguistiques des mots cibles (bande de fréquence, nombre de syllabes et lettres, classe de mots). La variable dépendante est dans les deux cas le nombre de nouveaux mots cibles retenus lors des post-tests immédiats et différés. Voici les questions de recherche en détail :

Quelle est la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et les variables suivantes :

QR1a la présence d'une activité,

QR1b le moment de l'activité (avant/après),

QR2a la taille du vocabulaire des élèves avant l'intervention,

QR2b le nombre d'occurrences des mots cibles dans les 3 épisodes,

QR2c la bande de fréquence des mots cibles,

QR2d la longueur des mots cibles et

QR2e la classe de mots cibles ?

Pour répondre à ces questions, deux approches différentes ont été choisies. Le design *within-subject* permet d'étudier l'effet de la présence et du moment d'une activité. Chaque apprenant et chaque classe servent donc comme propre groupe de contrôle (visionnage du film sans activité). Les facteurs 2a à 2e ont été analysés au préalable par tous les participants, pour ensuite être comparés aux résultats des tests de vocabulaire.

En ce qui concerne les hypothèses, la littérature citée dans la partie théorique permet de formuler les hypothèses (H) suivantes :

H1a Le visionnage du film seul devrait être moins efficace pour apprendre du nouveau vocabulaire par rapport au visionnage accompagnée d'activités (input+, cf. Schmitt, 2008 : 352).

H1b Une activité avant le visionnage du film pourrait rendre les élèves plus attentifs (cf. Nation, 2001 : 252). En même temps, une activité d'après peut servir de rappel et se trouve plus proche en temps au post-test immédiat (cf. de la Fuente, 2006 : 263). C'est la raison pour laquelle une activité d'après pourrait mener à de meilleurs résultats (cf. Schmitt, 2010a : 184).

H2a Les élèves ayant une taille de vocabulaire large devraient avoir de meilleurs résultats aux post-tests (cf. Nation, 2001 : 233 ; Puimège & Peters, 2019 : 434).

- H2b *Les mots cibles avec un large nombre d'occurrences (dans les épisodes étudiés) devraient être mieux retenus que ceux avec un petit nombre (cf. Schmitt, 2008 : 39 ; Webb, 2020 : 227).*
- H2c *Les mots cibles appartenant aux mots les plus fréquents du français devraient être mieux retenus par les élèves que les mots peu fréquents (cf. Puimège & Peters, 2019 : 434 ; Schmitt : 2010 : 63).*
- H2d *Les mots plus courts pourraient être mieux retenus (cf. Schmitt, 2010a : 161), mais s'il s'agit de mots polysèmes, ils ne seront pas plus facilement appris que les mots plus longs (cf. Nation, 2001 : 243 ; Schmitt, 2010a : 161). Peut-être qu'il y aurait même un avantage pour les mots plus longs présentés à l'oral (cf. Puimège & Peters, 2019 : 434).*
- H2e *Il est possible que les noms et les verbes soient plus faciles à apprendre par rapport aux adjectifs et aux adverbes, surtout s'il s'agit de mots concrets (cf. Gullberg et al. 2010 : 17 ; Schmitt, 2008 : 350 ; Schmitt, 2010a : 163).*

4 Méthodologie

Pour tester les hypothèses et trouver des réponses aux questions de recherche, une étude avec 97 apprenants de FLE a été conçue et effectuée. Dans ce chapitre seront décrits l'étude pilote, les détails de l'intervention, la collection des données ainsi que la manière d'analyse de ces dernières.

4.1 Participants

Les participants à cette étude ont été recrutés dans une école obligatoire du secondaire 1 de Suisse alémanique (canton de Fribourg). Les 97 apprenants de FLE sont âgés de 13-14, un âge au début de l'adolescence où la télévision et les vidéos ont une place privilégiée dans leur quotidien (cf. Bernath et al., 2020 : 25f) et où on peut supposer que leurs connaissances de FLE sont suffisantes pour comprendre des films en français L2. Leur niveau de français se situe autour de A2 (A1-B1) selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2005). Ils ont eu environ 548 leçons d'instruction de FLE distribuées sur 5.5 ans, ce qui correspond à 411 heures d'enseignement. Suivant la proposition de Milton & Meara (1998 : 74f) que les apprenants apprennent environ 3-4 mots par heure d'instruction, ce qui correspond approximativement à 200 mots par année scolaire, et le chiffre mentionné par Lindqvist (2016 : 157), à savoir l'apprentissage de 1150 mots après quatre ans d'études, les participants à cette étude devraient connaître entre 1100-1600 mots. Malgré la même quantité d'instruction, leur niveau de FLE est très variable (cf. Peyer, 2019 : 12).

Les élèves et leurs parents ont été informés que le but de l'étude portait sur l'apprentissage du FLE avec des films et ils ont donné leur consentement de participation (voir Annexe A). Le tableau 1 montre que les 97 apprenants proviennent de six classes différentes. Sur un total de 102 élèves, il y en a 97 qui ont eu le consentement de leurs parents. Les six classes consistent en deux classes de niveau EB (exigences de base), deux classes de niveau G (général) et deux classes de niveau PG (prégymnasial). Les 10 élèves bilingues (français/allemand) ont été exclus de la plupart des analyses en raison de leur niveau avancé de français comparé aux apprenants. Les élèves bilingues ont été définis sur leur propre déclaration ainsi que par une estimation indépendante de l'enseignant correspondant.

tableau 1 : participants

classe	niveau	nombre d'élèves	dont élèves avec accord	dont élèves bilingues (f)
pilote	G	26	25	5
a	EB	13	13	2
b	EB	15	15	0
c	G	20	18	0
d	G	20	18	1
f	PG	18	17	2
g	PG	16	16	5
total (sans pilote)		102	97	10

Note : niveau EB = exigences de base, G = générale, PG = prégymnasiale
accord = consentement des parents pour la participation à cette étude
bilingues = parlent régulièrement le français et l'allemand à la maison

4.2 Déroulement

L'effet de la présence/absence et du moment d'une activité de pré-/post-visionnage est au cœur de la présente étude (question de recherche 1). Pour tester cet effet, un design *within-subject* a été choisi. Ainsi, tous les apprenants ont participé à chaque condition. Ils ont regardé trois épisodes d'une série télévisée française (Plan Cœur, Netflix 2018, voir 4.3). Pour des raisons pratiques, les classes ont été laissées intactes. Dans l'une des conditions, l'épisode était accompagné d'une activité d'avant. Dans la deuxième condition, les apprenants ont fait une activité après le visionnage de l'épisode. La troisième condition, finalement, consistait en le visionnage de l'épisode seul ; il n'y avait ni d'activité avant ni après. Les trois épisodes étaient tirés de la même série, mais ils étaient différents pour chaque condition (activité d'avant/activité d'après/pas d'activité). Afin de minimiser l'effet de l'épisode, les six classes ont fait les activités dans un ordre différent (voir tableau 2). 48 élèves (ce qui correspond à trois classes) ont regardé le deuxième épisode de la première saison (dorénavant épisode 2.1) avec l'activité prévue avant le visionnage, ensuite l'épisode 2.2 avec l'activité post-visionnage et finalement, l'épisode 3.1 sans activité. Les trois autres classes (n= 49 élèves) n'ont pas fait d'activité pour l'épisode 2.1., pour l'épisode 2.2, ils ont fait l'activité d'avant et pour l'épisode 3.1, ils ont fait l'activité d'après. La répartition de l'ordre des conditions s'est faite en incluant une classe de chaque niveau (EB, G, PG) par groupe et en choisissant l'option la plus équilibrée selon les résultats du pré-test de vocabulaire (Lextale, voir 4.8.1) pour viser une comparaison.

tableau 2 : déroulement

étape	activités	participants / condition		
		avant	après	pas
pilotage	pré-test des mots cibles auprès d'une classe d'apprenants 14-15 ans	classe de pilotage (n = 25)		
leçon 1 semaine 1	pré-test de vocabulaire (Lextale) questionnaire 1 épisode 1 (sans activités)	classes a, b, c, d, e, f (n = 97)		
leçon 2 semaine 2	épisode 2.1 activité selon condition : avant / pas visionnage de l'épisode 2.1 questions de discussion 2.1 post-test immédiat 2.1	ace		bdf
leçon 3 (semaine 3)	épisode 2.2 activité selon condition : avant / après visionnage de l'épisode 2.2 questions de discussion 2.2 post-test immédiat 2.2	bdf	ace	
leçon 4 (semaine 4)	épisode 3.1 visionnage de l'épisode 3.1 activité selon condition : après / pas questions de discussion 3.1 post-test immédiat 3.1		bdf	ace
leçon 5 (semaine 5)	épisode 3.2 (sans activités) post-test différé (2.1 + 2.2 + 3.1) questionnaire 2	classes a, b, c, d, e, f		

Après chaque épisode, qui était éventuellement accompagné d'une activité pré- ou post-visionnage (appelé activités d'avant/d'après ci-dessous, voir 4.6), les élèves ont participé à un post-test immédiat qui a eu lieu

lors de la même leçon. Pour réduire l'effet de test et de mémoire (l'activité d'après ressemblant beaucoup au post-test immédiat, voir 4.8.2), chaque classe a discuté du contenu du film avant de procéder au post-test immédiat (cf. Schmitt, 2010a : 177, 184 ; Rodgers & Webb, 2011 : 714, File & Adams, 2010 : 232 ; Min, 2008 : 82 ; voir tableau 2, voir questions de discussion, Annexe B). Un post-test différé a eu lieu une semaine après le visionnage et les activités de l'épisode 3.1 (cf. Feng & Webb, 2020 : 510). Il consistait en un ensemble des post-tests immédiats (2.1, 2.2, 2.3) et était, hormis sa taille, identique à ceux-ci. La durée totale de l'expérience était de 3 à 5 semaines (30 jours en moyenne), les leçons étaient donc étalées sur 1-2 leçons par semaine. La plupart des classes a regardé un épisode par semaine. La durée entre le premier épisode testé (post-test immédiat 2.1) et le post-test différé était de 15 à 27 jours (20 jours en moyenne). Les enseignants avaient la consigne de bien respecter l'écart d'une semaine entre le pré-test de vocabulaire (Lextale) et la leçon du visionnage de l'épisode 2.1 ainsi qu'entre la dernière leçon de l'épisode 3.1 et le post-test différé. À part ça, ils étaient assez libres de répartir le visionnage des trois épisodes pour des raisons de validité écologique (voir répartition par classe, Annexe D).

Outre les activités et les post-tests, les élèves ont également répondu à deux questionnaires : au début de l'expérience avant le visionnage du premier épisode et à la fin de l'expérience, après avoir répondu au post-test différé. Les questionnaires servaient à collectionner des données personnelles (L1, âge) et motivationnelles (intérêt pour les films/les séries, cf. Frumuselu, 2015 : 113). Les deux questionnaires ne seront pas évalués de manière détaillée dans ce travail pour des raisons de place. Pour se familiariser avec les personnages et la série, toutes les classes ont regardé le premier épisode et ont discuté de certains points. Ainsi, les apprenants ont été familiarisés avec les personnages principaux et leurs relations avant le début des trois épisodes à tester, comme le proposent Rodgers & Webb (2011 : 712) et Kucher (2020 : 7). À part la discussion, il n'y a pas eu d'autres activités pour ce premier épisode.

Afin de tester la technologie (activités individuelles sur tablette, voir 4.6) et la durée des activités (cf. Schmitt, 2010a : 164), l'expérience a été pilotée avec 25 élèves de la même école. Ils étaient âgés de 14-15 ans et ont passé environ 450 heures en apprenant le FLE avec la même méthode que les élèves appartenant au groupe cible. Ces 25 apprenants ont surtout permis de tester la difficulté des mots cibles pour ensuite pouvoir choisir les 51 mots cibles à évaluer (voir 4.5). En général, les mots les plus difficiles, connus par une minorité d'apprenants, ont été choisis. (Connaître un mot dans le contexte de la présente étude signifie être capable d'associer un mot cible en L2 présenté simultanément à l'oral et à l'écrit à une traduction écrite en L1. Par mot sont entendus les expressions uniques telles que *parfois/sinon*, les expressions avec un article ou un sujet comme *les conneries/je dois* et les expressions composées de plusieurs éléments, telles que *on s'en fout*.)

4.3 Choix du film et des trois épisodes

L'intérêt portant sur les séries en français disponibles sur internet et s'adressant à un public francophone, une liste avec de possibles candidats a été établie. Les séries trouvées ont été comparées par rapport à leur disponibilité, la présence de la langue originale française et de sous-titres de bonne qualité (c'est-à-dire non autogénérés), l'adaptabilité du contenu pour le groupe cible (adolescents, cf. Pujadas & Muñoz, 2019 : 484), la difficulté de langue/de l'histoire et la durée des épisodes (cf. Kucher, 2020 : 6). En plus, comme le soulignent Pujadas & Muñoz (2019 : 484), la nature d'une série motive les spectateurs de voir la suite. Finalement, la série française *Plan Cœur* (Netflix, 2018) a été choisie. Elle était assez récente, un fait qui

devrait également contribuer à motiver les élèves. Il s'agit d'une série du genre comédie comptant jusqu'à présent 15 épisodes. Elle raconte l'histoire de trois copines, dont Elsa, qui déprime après sa rupture avec son ex. Ses deux meilleures copines Charlotte et Émilie payent des rendez-vous avec Jules sans qu'Elsa le sache. Jules tombe amoureux d'Elsa. Charlotte et Émilie doivent décider comment mettre un terme à cette histoire d'amour.

Après le visionnage de tous les épisodes et l'analyse d'adéquation du contenu pour le groupe cible, il se posait la question : Quels épisodes choisir ? La durée de l'étude étant limitée et le design nécessitant trois conditions, il était évident de choisir trois épisodes. Puisque la durée d'un épisode de Plan Cœur était d'environ 25 minutes, il a été décidé de choisir trois parties à 13-15 minutes chacune, pour pouvoir réaliser les activités/tests et regarder une partie d'épisode dans une seule leçon de FLE durant 45 minutes. Vu que le début de la série était primordial pour comprendre la suite, les premiers épisodes ont été choisis : L'épisode 1 pour familiariser les apprenants avec les personnages et leurs relations, les épisodes 2.1, 2.2 et 3.1 pour l'intervention (activités, visionnage, post-tests) et l'épisode 3.2 pour terminer l'intervention et motiver les élèves à continuer de regarder des séries francophones dans leur temps libre.

À part la question d'adéquation du contenu au groupe cible, il se pose la question : Est-ce que les épisodes choisis sont-ils compréhensibles pour le jeune public germanophone en question ? Sans compréhension minimale, il semble difficile d'apprendre du nouveau vocabulaire (cf. Peters et al., 2016 : 146 ; voir Vanderplank, 2010). Selon Milton & Meara (1998 : 74f), Noreillie et al. (2018 : 229) et Lindqvist (2016 : 157), la connaissance des 1000-2000 mots les plus fréquents est nécessaire pour assurer la compréhension d'un texte à l'oral. Afin de juger l'adéquation au niveau de compréhension, une analyse linguistique a donc été faite. Pour cette dernière, tous les épisodes ont été transcrits à l'aide de *Language learning with Netflix* (Wilkinson & Apic, s.a.), un programme gratuit compatible avec Google Chrome (<https://languagelearningwithnetflix.com/instructions.html#>). Une analyse de la bande de fréquence de toutes les transcriptions des 15 épisodes a confirmé que 83% du vocabulaire appartient à la tranche des 1000 mots les plus fréquents en français selon l'outil Vocabprofile (<https://www.lexutor.ca/vp/comp/>, Cobb, s.a.), qui est fondée sur une base de données collectionnée et analysée par Lonsdale & Le Bras (2011) et numérisé par Cobb (s.a.), incluant un total de 23'000'000 mots de textes oraux (50%, dont 2'230'000 tirés de sous-titres de films) et écrits (50%) provenant de France et d'autres pays francophones. Ce chiffre des 1000 mots les plus fréquents (également appelé K1) est de 80-82% pour les épisodes choisis (épisodes 2.1, 2.2 et 3.1), sur un total de 1150-1983 mots (*tokens*) et 435-696 *types* de mots (mots différents, sans répétition) apparus dans chaque tranche de 13-15 minutes d'épisode, un chiffre similaire trouvé dans des études comparables (cf. Puimège & Peters, 2019 : 428). En prenant en compte le niveau de français du groupe cible et en supposant qu'ils disposent d'une taille de vocabulaire moyenne de 1100-1600 mots (voir 4.1 et 2.4.2 a), on peut donc supposer que les apprenants de la présente étude devraient être capables de comprendre les épisodes, et, que la série choisie devrait être adéquate pour tester l'apprentissage du vocabulaire.

4.4 Choix des 75 mots cibles pour le pilotage

Les transcriptions des trois épisodes concernés ont été analysées par les bandes de fréquence et le nombre d'occurrence(s) avec Vocabprofile (Cobb, s.a.). La classe de mots de tous les mots a été ajoutée avec l'outil de treetagger (Schmid, s.a. ; voir <https://www.cis.lmu.de/~schmid/tools/TreeTagger/>). Si plusieurs classes de

mots ont été possibles, l'option comme elle apparaît dans le film a été choisie. Puisqu'il est chronophage de tester tous les 1764 mots (types) des trois épisodes, une pré-sélection de 75 mots a été faite. Ces derniers ont été choisis selon les critères suivants :

- L'estimation du savoir lexical préalable (QR2a) par l'enseignante a mené au choix de mots qui ne seront probablement pas connus par les élèves (cf. Pujadas & Muñoz, 2019 : 485 ; Yang et al., 2017 : 42).
- Concernant le nombre d'occurrences (QR2b) des mots cibles dans l'input, les mots qui apparaissent, si possible, plusieurs fois dans un même épisode ont été choisis afin d'augmenter les chances que le mot cible donné soit noté par les apprenants (cf. Peters & Webb, 2018 : 559 ; Puimège & Peters, 2019 : 428 ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 485 ; Rodgers & Webb, 2020 : 199). Pour des raisons de validité écologique, le nombre d'occurrences n'a pas été manipulé dans les épisodes choisis. Contrairement à d'autres études (cf. Pujadas & Muñoz, 2019 : 485 ; Rodgers, 2013 : 81 ; Rodgers & Webb, 2010 : 199) les mots cibles apparaissant moins de cinq fois n'ont pas été exclus pour pouvoir analyser l'effet des facteurs linguistiques (par ex. longueur du mot) et sémantiques (par ex. concrétude).
- Les mots cibles appartenant à une bande de fréquence (QR2c) accessible pour les apprenants ont été préférés par rapport aux mots peu fréquents (cf. Pujadas & Muñoz, 2019 : 485 ; Yang et al., 2017 : 42 ; Zhang & Graham, 2020 : 773).
- Pour voir si la classe de mots (QR2e) joue un rôle dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire, ont été choisis 6-8 noms, 3-4 adjectifs, 8-9 verbes et 5-7 adverbes/prépositions/conjonctions par épisode (cf. Hennebry et al., 2017 : 300 ; Montero Perez et al., 2014 : 123 ; Peters, 2012 : 222 ; Yang et al., 2017 : 42 ; Zhang & Graham, 2020 : 773).
- Les noms/verbes/adjectifs concrets ont été préférés afin de permettre une analyse au niveau de concrétude qui semble présenter un facteur important (cf. Puimège & Peters, 2019 : 432).
- Les cognats (mots similaires en français et allemand, voir 2.4.2 c) ont été exclus (cf. Montero Perez et al., 2014 : 123 ; Muñoz et al., 2021 : 7 ; Schmitt, 2010a : 163).
- La longueur des mots cibles (QR2d) n'a pas influencé le choix des mots cibles puisqu'une variation naturelle à ce niveau permettra d'analyser l'effet de ce facteur linguistique (cf. Puimège & Peters, 2019 : 432).

Les mots cibles ont ensuite été enregistrés par une locutrice de langue maternelle française (cf. Webb, 2010 : 512). Le sujet et l'article indéfini ont été inclus pour les verbes, respectivement les noms. Comme le montre le tableau 3, des collocations ont également été incluses (*on s'en fout, ta gueule*) puisque les mots cibles sont ainsi utilisés dans la série et puisque Shin & Nation (2008 : 345) suggèrent que la plupart des collocations font partie des toutes premières bandes de fréquence. Schmitt (2010a : 158f) renforce l'importance d'inclure des mots qui se composent de plusieurs éléments (aussi appelés séquences formulaïques) puisqu'il s'agit d'une catégorie importante du vocabulaire, surtout dans la langue orale qui est évidemment utilisée et bien représentée dans une série télévisée comme Plan Cœur (cf. Lin, 2014 : 170).

tableau 3 : pré-sélection des 75 mots cibles pour le pré-test du groupe de pilotage

classe de mots	épisode 2.1	épisode 2.2	épisode 3.1	nombre de mots cibles choisis
nom sg	la cagnotte la lourdeur le mec	la confiance la crotte la goutte l'endroit le pote le truc	le boulot le cadeau la plaie la poussette la robe le taf	15
nom pl	les courses les clés les gosses	les boulettes les conneries	les fringues les parrains	7
adj	amoureuse dégueulasse fou	flou sale ultime	chiant curieuse prête sérieux	10
adj & co.	avant d'ailleurs dehors franchement genre parfois sinon	car encore jamais sauf si	avec maintenant mais tellement rien	17
verbesCon	ça se bouffe t'inquiète ça sonne ça suffit ta gueule	j'avoue tu crois vous cachez envoie on s'en fout t'inquiète transfère	arrête attends je peux je rembourse	16
verbesIndef	payé refusée trouvé voler	mentir tué	aider désolé envoyer ressembler	10
total	25	25	25	75

4.5 Pilotage et choix final des 51 mots cibles

Les 75 mots ont ensuite été pilotés auprès de 21 élèves issus de la même école et ayant profités d'une année supplémentaire de cours de FLE. Le test, qui se faisait sur tablette, demandait aux apprenants d'écouter et de lire le mot et d'indiquer s'ils connaissaient ce mot ou non (voir figure 3). Les 75 mots pré-choisis étaient présentés dans un ordre aléatoire un par un. La consigne précisait que, par connaissance, on entend le fait de pouvoir expliquer la signification dans sa langue maternelle. En plus des 75 mots cibles, il

y avait 25 pseudo-mots (design qui a été emprunté au Lextale, voir 4.8.1) pour éviter le plus possible que les apprenants devinent la réponse ou répondent aléatoirement (cf. Schmitt, 2010a : 159, 201). Les pseudo-mots ont été créés avec le générateur de pseudo-mots Wuggy (Keuleers & Brysbaert, 2010 ; voir <http://crr.ugent.be/programs-data/wuggy>). La liste des pseudo-mots se trouve dans l'Annexe A. La durée de ce pré-test de vocabulaire était d'environ 10-15 minutes et tous les élèves de la classe pilote l'ont fait en même temps.

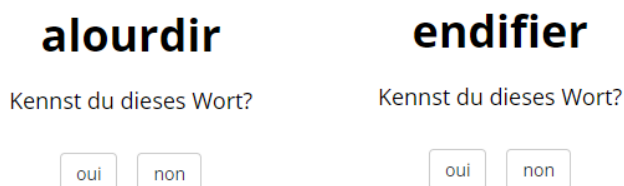


figure 3 : capture d'écran de l'exercice de pilotage pour définir les mots cibles finaux

Des 75 mots testés, les 17 mots les moins connus (voir Annexe F et Annexe G), c'est-à-dire les mots qui ont été connus par max. 53% des élèves (en moyenne de 27% des élèves) ont été choisis parmi les deux premiers épisodes, en incluant un nombre minimal par classe de mots (8 noms, 4-6 verbes et 3-7 adjectifs/ adverbess/ prépositions/ conjonctions), comme l'ont par exemple fait Montero Perez et al. (2014 : 123 ; 7 noms, 4 verbes, 6 expressions à plusieurs mots dans leurs cas). Le fait d'inclure plusieurs mots cibles appartenant à la même classe de mots permet d'analyser l'effet de cette catégorie sur l'apprentissage des mots cibles. Le nombre de 17 mots cibles par épisode a été choisi suivant les suggestions de Schmitt (2010a : 164) et Meara (1996 : 32) : un nombre plus grand de mots cibles, selon Meara (ibid.) plus de 40, permet de mieux généraliser les résultats. Les études antérieures (Muñoz et al., 2021 : 6 ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 485) avaient inclus 5 mots par épisode de 20 minutes, ce qui semble assez peu. Suivant l'exemple de Puimège & Peters (2019 : 428) plus d'un mot par minute d'input a été choisi pour la présente étude, c'est-à dire 17 mots pour un input de film de 13-15 minutes.

En revenant aux pourcentages pour l'exclusion ou l'inclusion en tant que mot cible, le chiffre de 73% choisis dans cette étude semble approprié, vu que Peters et Webb (2018 : 558) avaient seulement exclus des mots qui ont été connus par 80% ou plus de participants et Montero Perez et al. (2014 : 122) 70%. La classe de pilotage ayant eu une année de cours de FLE supplémentaire, on peut présumer que les classes qui faisaient partie de l'intervention avaient des connaissances de vocabulaire plus faibles.

Le pilotage des mots cibles a montré que les mots pré-choisis étaient trop faciles pour l'épisode 3.1. Pour cette raison, une deuxième sélection de mots et un deuxième pilotage des 25 mots supplémentaires (voir Annexe H) a eu lieu sous le même format. 6 mots de ce deuxième pilotage ont été ajoutés aux 11 mots choisis lors du premier pilotage pour compléter la liste avec un total de 17 mots cibles pour le troisième épisode.

La liste des 51 mots cibles pour les trois épisodes a ensuite été complétée par le nombre d'occurrences dans les trois épisodes (QR2b), les bandes de fréquences selon Vocabprofile (QR2c), le nombre de syllabes (QR2d) et la classe de mots (QR2e, voir tableau 4). Il a été constaté qu'en général, les mots cibles de chaque épisode se ressemblent au niveau de ces facteurs, avec une tendance de mots plus fréquents au troisième épisode (moyenne et médiane de K 3.1, 1.5).

Pour les bandes de fréquence, quatre mesures différentes ont été analysées pour ensuite choisir la meilleure option. La bande de fréquence K selon Vocabprofile (Cobb, s.a.) se base sur un corpus de 23 millions de mots issus de textes écrits et oraux collectionnés par Lonsdale & Le Bras (2011). Une bande de fréquence K1 signifie que ce mot (par exemple *fou* de l'épisode 2.1) appartient à la première tranche de 1000 mots de ce corpus, un mot appartenant à la catégorie K2 (par exemple *confiance* de l'épisode 2.2) fait partie des 2000 mots les plus fréquents en français selon ce corpus (1001-2000 pour être précis) et ainsi de suite. Pour les fréquences de l'Université de Leipzig (tirés d'un corpus contenant 74 millions de phrases et 1,5 milliards de mots originaires de différents types de textes), la classe de fréquence est indiquée dans la cinquième colonne du tableau 4. Un chiffre plus grand représente une classe de fréquence peu fréquente pendant qu'un chiffre plus petit indique que le mot appartient à une classe fréquente en français. Dans les deux dernières colonnes du tableau 4 se trouvent les fréquences selon le corpus des films de New et al. (s.a.), un sous-corpus de Lexique 3.83. Il s'agit d'un corpus se basant sur 52 millions de mots tirés de sous-titres de différents types de films. Un chiffre plus élevé signifie que ce mot est plus fréquent. En fait, le chiffre représente la fréquence du lemme (*freqlemfilms2*) ou du mot (*freqfilms*) selon le corpus de sous-titres par million d'occurrences (cf. New & Pallier, s.a., Manuel de Lexique 3). La bande de fréquence K selon Vocabprofile (Cobb, s.a.) a été choisie pour les analyses suivantes puisque les chiffres étaient les plus similaires à travers les trois épisodes et puisque ce corpus (Lonsdale & Le Bras, 2011) contient aussi bien des textes écrits que des textes oraux, y inclus des sous-titres des films.

Si on analyse le tableau 4, on remarque une variation interne, même si les moyennes et médianes des trois épisodes sont comparables. Le nombre d'occurrences dans l'épisode, le nombre de mots par classe de mots, le nombre de syllabes des mots cibles ainsi que la bande de fréquence K à laquelle appartient un mot pourraient rendre plus facile ou plus difficile l'apprentissage de ce mot cible (cf. Puimège & Peters, 2019 : 428). Il sera intéressant d'analyser l'effet de ces différents facteurs dans le chapitre 5, Résultats).

D'ailleurs, il a été important d'exclure au mieux possible les situations permettant l'apprentissage des mots cibles outre les épisodes. C'est la raison pour laquelle une liste des 51 mots cibles a été mise à disposition des enseignants. Ils ont reçu la consigne d'éviter toute explication concernant ces mots. En plus, les enseignants devaient enregistrer les séances de discussion, seule partie de l'intervention en classe qui n'était ni guidée par les activités sur tablette ni par la projection du film (voir 4.2, 4.6).

tableau 4 : vue d'ensemble du choix final des 51 mots cibles

mot	occurrence	classe de mots	syllabes	K	fréq.leipzig	freqlemfilms2	freqfilms
épisode 2.1							
fou	2	ADJ	1	2	11	321	182
dégueulasse	1	ADJ	3	9	16	20	19
d'ailleurs	2	ADV	2	1	8	129	129
parfois	1	ADV	2	1	8	153	153
dehors	1	ADV	2	2	10	181	181
franchement	3	ADV	3	3	12	35	35
sinon	1	KON	2	2	11	165	165
clés	1	NOM	1	2	11	118	69
cagnotte	2	NOM	2	14	15	1	1
gosses	1	NOM	1	3	15	110	47
gueule	3	NOM	1	3	12	125	118
lourdeur	3	NOM	2	11	15	0.2	0.2
mec	9	NOM	1	2	13	326	253

inquiète	2	VER	3	3	12	212	114
refusée	1	VER:pper	3	1	13	144	2
sonne	2	VER:pres	1	3	13	74	32
bouffe	1	VER:pres	1	8	15	43	9
<i>médiane 2.1</i>	<i>2.0</i>		<i>2.0</i>	<i>2.0</i>	<i>12.0</i>	<i>144.0</i>	<i>68.7</i>
<i>moyenne 2.1</i>	<i>2.5</i>		<i>1.8</i>	<i>3.3</i>	<i>11.6</i>	<i>212.4</i>	<i>119.7</i>
épisode 2.2							
flou	1	ADJ	1	5	13	0.7	0.7
inquiète	1	VER	2	3	12	212	114
ultime	1	ADJ	2	4	12	9	8
boulettes	4	NOM	2	15	15	6	4
truc	4	NOM	1	2	12	381	275
confiance	2	NOM	2	1	9	163	163
endroit	2	NOM	2	1	10	218	197
goutte	2	NOM	1	5	13	28	19
crotte	2	NOM	1	12	18	7	3
conneries	1	NOM	3	4	14	95	76
pote	1	NOM	1	22	14	85	65
sauf	1	PRP	1	2	10	109	109
avoue	3	VER	2	2	12	62	24
mentir	1	VER:infi	2	3	14	185	37
tué	1	VER:pper	1	1	10	928	260
envoie	2	VER:pres	2	1	12	360	99
fout	2	VER:pres	1	2	14	401	52
<i>médiane 2.2</i>	<i>2.0</i>		<i>2.0</i>	<i>2.0</i>	<i>12.0</i>	<i>185.2</i>	<i>98.9</i>
<i>moyenne 2.2</i>	<i>2.0</i>		<i>1.6</i>	<i>3.9</i>	<i>11.8</i>	<i>408.5</i>	<i>296.9</i>
épisode 3.1							
chiante	1	ADJ	1	10	18	12	2
tellement	7	ADV	3	1	10	184	184
poussette	3	NOM	2	22	16	2	2
plaie	2	NOM	1	5	14	15	10
fringues	2	NOM	1	11	16	13	13
taf	2	NOM	2	21	17	10	1
parrains	2	NOM	1	7	15	1	1
boulot	1	NOM	2	3	12	203	199
ressembler	2	VER:infi	3	2	13	149	11
envoyer	2	VER:infi	3	1	11	360	70
rembourse	1	VER:pres	2	4	15	28	4
plein	1	ADV	1	1	9	2	2
guère	1	ADV	1	2	11	17	17
exprès	1	ADV	2	5	14	3	3
dois	1	VER:pres	1	1	11	3233	895
occupe	1	VER:pres	2	1	11	375	140
apprécie	1	VER:pres	3	2	13	77	32
<i>médiane 3.1</i>	<i>2.0</i>		<i>2.0</i>	<i>1.5</i>	<i>11.5</i>	<i>166.4</i>	<i>71.2</i>
<i>moyenne 3.1</i>	<i>2.7</i>		<i>1.8</i>	<i>3.1</i>	<i>11.6</i>	<i>1115.8</i>	<i>390.5</i>

Note : **occurrence** dans cet épisode, **classe de mots** (adjectif, adverbe, conjonction, nom, verbe à l'infinitif/au présent au participe passé), **K** (bande de fréquence par tranche de 1000 mots, K1 = fait partie des 1000 mots les plus fréquents selon le corpus Vocabprofile, Cobb, s.a.), **fréq.leipzig** (corpus de bande de fréquence de l'Université de Leipzig), **freqlemfilms** (fréquence du lemme selon Lexique 3.83, New et al., s.a.), **freqfilms** (fréquence du mot selon Lexique 3.83, New et al., s.a.)

4.6 Choix des activités et des distracteurs

Une fois les épisodes choisis et répartis dans trois tranches d'une longueur comparable (13 minutes pour le premier épisode 2.1, 12 minutes pour le deuxième épisode 2.2., 15 minutes pour le troisième épisode 3.1) adaptée à la durée d'une leçon de FLE de 45 minutes et la liste des mots cibles établie, le type d'activité a été décidé et implémenté.

Pour choisir l'activité adéquate, il est important de considérer l'objectif de celle-ci. Comme l'ont proposé Pellicer-Sánchez et al. (2021 : 167), Peters (2012 : 236) et d'autres, une activité avant ou après le visionnage du film semble cibler l'attention de l'apprenant sur certains phénomènes et augmente le temps passé avec l'input, dans le cas de la présente étude, des mots cibles (c'est-à-dire leurs occurrences). Un but de l'activité est donc de rendre l'apprenant attentif aux mots cibles. Il se pose la question : Sur quel aspect du mot l'attention devrait-elle être portée ? La réponse se trouve dans l'association entre un nouveau mot cible et le sens de ce dernier. Vu que Vandenberghe et al. (2021 : 24, voir aussi Schmitt, 2010a : 178) ont trouvé que les activités basées sur la forme décontextualisée se prêtent pour la création de cette association, ce type d'activité a été choisi comme activité d'avant. Le même type d'activité a été utilisé comme activité d'après ; d'une part pour rendre comparable les deux conditions (activité d'avant + film / film + activité d'après), d'autre part puisque l'attention élevée sous forme de rappel semble primordiale pour améliorer l'input d'une activité d'après (cf. Schmitt, 2008 : 352). Le format de l'activité d'avant sera identique à celui de l'activité d'après.

En quoi exactement devraient donc consister les activités d'avant/d'après ? La présente étude s'intéressant à l'association entre la forme et le sens au niveau réceptif et à l'étendue (et non pas à la profondeur) des connaissances lexicales, il a été clair de proposer un choix de réponses aux apprenants. Schmitt (2008 : 353) propose que la traduction d'un mot cible en L1 présente un moyen efficace pour créer le lien entre la forme et le sens. Nation (2013 : 545) souligne que la référence à la L1 pour créer ou tester la signification d'un mot a l'avantage d'activer des concepts qui sont difficiles à décrire dans une définition en L2. En plus, en se référant à la L1 des apprenants, on évite d'inclure d'autres compétences que le lexique (cf. Schmitt, 2010a : 175, 178). En plus, il semble que le lien avec la L1 augmente les chances que la signification d'un mot cible soit appris (cf. Lee & Levine, 2020 : 266 ; Jin & Webb, 2020 : 561). Laufer & Hulstijn (2001 : 13) ajoutent qu'il est plus efficace de proposer un choix de réponses que d'expliquer la signification par un synonyme. Parmi les choix d'activités proposés par Paribakht & Wesche (1997 : 183f), un exercice d'association avec des réponses possibles en L1 a donc été priorisé. Ce type d'exercice, souvent appelé rappel de sens, présente un format qui a déjà été utilisé par de nombreux chercheurs, non seulement comme format de post-test (cf. Hennebry et al., 2017 ; Pellicer-Sánchez et al., 2021 ; Peters, 2012 ; Pujadas & Muñoz, 2019 ; Webb et al. 2020 : 718 ; Zhang & Graham, 2020), mais également comme activité (cf. Pujadas & Muñoz, 2019).

Suite aux décisions concernant le format d'activité, l'étape suivante consistait en la définition du nombre de réponses et distracteurs. Pour ceci, l'idée de Nation (2013 : 543f) a été considérée et adaptée à la présente étude. Nation a utilisé trois mots cibles et a proposé six réponses, dont trois distracteurs. Ce regroupement se présente comme une mesure adéquate et efficace pour éviter la fabrication d'un grand nombre de distracteurs valides. En même temps, Nation (2013 : 544) souligne l'importance de choisir soigneusement les réponses/distracteurs en respectant par exemple une bande de fréquence similaire pour toutes les

réponses. Il est évident que la classe de mots des réponses proposées joue également un rôle important : Pour éviter que l'apprenant puisse trouver la bonne réponse grâce à l'exclusion de réponses inadéquates à cause de raisons syntaxiques (par ex. classe de mots d'un mot cible, cf. Schmitt, 2010a : 197) les mots cibles appartenant à la même catégorie ont été regroupés. Ainsi, le nombre de mots cibles dans chaque classe de mots a été décisif pour regrouper les 17 mots cibles par catégorie (cf. Read, 2000 : 173). Pour chaque épisode, il en résultaient donc 2 à 4 mots cibles par classe de mots. Dans le cas des groupes avec plus de 4 mots cibles par classe de mots, les sous-groupes ont été utilisés pour les noms (singulier vs. pluriel), les verbes (verbes conjugués vs. verbes à l'infinitif ou au participe passé) et les adjectifs & co. (adjectifs vs. adverbes & conjonctions). Dans le cas des noms singuliers de l'épisode 2.2, ce groupe de 6 mots cibles a été réparti en deux groupes (de 3 mots cibles chacun ; mots concrets vs. mots abstraits).

Pour chaque mot cible, cinq options de réponses étaient proposées (cf. Pellicer-Sánchez et al., 2021 : Appendix S5 ; Peters, 2012 : 225). Tous étaient des mots en allemand de la même classe de mots que le mot cible, dont une seule réponse correcte. En plus des choix en allemand, toutes les instructions écrites étaient également présentées dans la L1 des apprenants pour assurer la compréhension (cf. Vandenberghe et al., 2021 : 11). Parmi les cinq options proposées comme réponses possibles dans la présente étude, il y avait :

- la traduction du mot cible (réponse correcte),
- 1-3 distracteur(s) issu(s) de la même classe de mots et d'une bande de fréquence comparable au mot cible (voir Annexe J et Annexe K) et
- 2-4 traductions d'autres mots cibles apparus dans le film de la même classe de mots.

Le choix de distracteurs a été fait selon les critères suivantes (cf. propositions de l'Université de Technologie de Compiègne, s.a. ; Nation, 2013 : 543 ; Schmitt, 2010a : 197f) :

1. Le distracteur devait appartenir à la même *classe de mots* que le mot cible (cf. Schmitt, 2010a : 197f).
2. Le distracteur devait avoir une *relation syntaxique ou sémantique* avec le mot cible (cf. https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=deu_newscrawl-public_2018 ; *words with similar context, words occurring in the same sentence, Domseiff Sets*), mais être bien différent de la réponse correcte. Les mots avec un sens similaire au mot cible sont les plus distractifs (cf. Nation, 2013 : 543).
3. Le distracteur devait faire partie d'une *bande de fréquence (frequency class)* similaire à celle du mot cible (cf. https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=deu_newscrawl-public_2018, cf. Schmitt, 2010a : 197f)

L'ordre d'apparition des mots cibles ainsi que l'ordre des cinq réponses était aléatoire. Chaque mot cible apparaissait qu'une seule fois. Le nombre de distracteurs et de traductions d'autres mots cibles variait selon le nombre de mots cibles par classe de mots. Voici (figure 4) deux exemples de présentation de mots cibles pour les activités d'avant/d'après :

parfois

Lies den Satz und überlege, was der fettgedruckte Ausdruck bedeutet. Drücke auf die passende Übersetzung.

Maintenant, dans les boîtes de Weetabix, y en a 16. Avant, il y en avait genre 32, **parfois** même 34

trotzdem

ehrlich

manchmal

ansonsten

übrigens

franchement

Lies den Satz und überlege, was der fettgedruckte Ausdruck bedeutet. Drücke auf die passende Übersetzung.

Franchement, tu l'as trouvée comment ? Elle est chou, non ?

trotzdem

ehrlich

manchmal

übrigens

ansonsten

figure 4 : captures d'écran de l'activité d'avant/d'après

La figure 4 montre deux mots cibles (*parfois*, *franchement*), la consigne en L1, un contexte minimal tiré de l'input, les réponses correctes respectives (*manchmal*, *ehrlich*), les traductions d'autres mots cibles (*übrigens*, *ansonsten*) et le distracteur (*trotzdem*).

Comme les exemples le montrent, il a été décidé d'inclure une phrase de l'épisode contenant le mot cible à inférer. Pourquoi un tel contexte si Vandenberghe et al. (2021 : 24) et Schmitt (2010a : 178) ont proposé que le mot cible et les choix de réponses devraient mieux être présentés de manière décontextualisée ? En fait, il faut distinguer entre l'attention portée au mot cible (ce qui semble mieux fonctionner si ce dernier est présenté de manière décontextualisée et saillante) et les stratégies d'inférence pour trouver le sens d'un mot inconnu. Pour aider l'apprenant à inférer le sens (dans le cas de l'activité d'avant) et de se rappeler du mot cible rencontré lors de l'input (dans le cas de l'activité d'après), un tel contexte minimal (c'est-à-dire un contexte qui ne définit pas le mot cible) peut se relever utile (cf. Nation, 2013 : 547). Schmitt (2010a : 178) souligne l'importance de réfléchir à quelle situation de la vie quotidienne l'activité devrait ressembler ; si l'apprenant devait reconnaître la signification d'un mot dans un discours parlé (comme il est le cas pour les films), il faut mieux inclure un tel contexte. Au contraire de la présentation des réponses/distracteurs, il a donc été décidé d'inclure un tel contexte minimal pour la présentation du mot cible. Le contexte consiste en la/les phrase(s) tirée(s) de l'épisode dans laquelle/lesquelles apparaît/apparaissent le mot cible (cf. Laufer & Hulstijn, 2001 : 13 ; cf. Read, 2000 : 162, voir Annexe I). Si le mot cible apparaissait plusieurs fois dans l'épisode, la phrase la moins compliquée (du point de vue de la difficulté du vocabulaire) a été choisie. Le fait d'inclure le contexte et de faire ressortir les mots cibles en gras (voir figure 4) a été emprunté à Montero Perez et al. (2014) qui l'ont appliqué dans le contexte de sous-titrages.

Deux autres facteurs ont été importants pour finaliser le format des activités d'avant/d'après : Les possibilités techniques (c'est-à-dire la création d'un tel exercice en ligne, voir 4.7) et le rapprochement du format à l'input. Ce qui concerne la présentation sur internet, il a fallu remplacer l'exercice d'association par un exercice à choix multiples. Ceci signifie que la présentation d'un seul mot cible était possible à la

fois. Néanmoins, il a été décidé de garder le regroupement des mots cibles et distracteurs. Pour ne pas seulement rappeler aux apprenants la forme écrite du mot cible, mais de garder l'activité au plus proche de l'input (du film, mais également de la vie quotidienne, qui simule le film), il a été décidé d'inclure le côté auditif (cf. Baddeley, 1990 : 268f, Feng & Webb, 2020 : 509 ; Webb, 2010 : 512). Chaque mot cible a été enregistré par une locutrice native de français et la présentation automatique de l'audio inclus à l'activité en ligne. Les apprenants voyaient donc les mots cibles présentés un par un, simultanément à l'écrit et à l'oral. Ils devaient ensuite choisir la bonne réponse en cliquant sur le mot en allemand qui représentait selon eux la traduction du mot cible présenté en gras.

Afin d'éviter que les apprenants créent de faux liens entre un mot cible et un distracteur/une fausse traduction (cf. Hulstijn, 1992 : 114) et pour faciliter l'apprentissage implicite pendant le visionnage du film, une étape de vérification a été introduite à la fin de l'activité, comme l'a proposé Mondria (2003 : 495, voir figure 5). Ainsi, les apprenants voyaient d'un seul coup d'œil combien de réponses correctes ils avaient obtenues et quelles étaient les bonnes traductions. L'activité durant moins de 10 minutes et l'enseignant continuant ensuite avec la projection du film ou les questions de discussion, il y a peu de chances que les apprenants aient étudié la liste de traductions en détail.

Merci beaucoup! Du hast die Übungen erfolgreich abgeschlossen.

Du hast 10 von 17 Ausdrücken richtig übersetzt.

In der folgenden Tabelle findest du noch die Lösungen.

Französisches Wort	Gewählte Übersetzung	Korrekte Übersetzung
fou	verzweifelt	verrückt
dégueulasse	widerlich	✓
refusée	gesperrt	abgelehnt
dehors	draussen	✓
ça sonne	es klingelt	✓
parfois	manchmal	✓
la cagnotte	die Gemeinschaftskasse	✓
les gosses	die Vermieter	die Kinder
t'inquiète	keine Sorge	✓
ta gueule	Halt's Maul	✓
les clés	die Schlüssel	✓
franchement	trotzdem	ehrlich
ça se bouffe	man isst	✓
d'ailleurs	ehrlich	übrigens
sinon	manchmal	ansonsten
la lourdeur	der Typ	die Schwere
le mec	der Typ	✓

[Hier geht es zurück.](#)

figure 5 : capture d'écran du stage de vérification à la fin de l'activité d'avant/après

4.7 Choix de la plateforme

Vu que la numérisation propose beaucoup d'avantages au niveau motivationnel (côté apprenants), organisationnel (niveau enseignant/chercheuse) et méthodologique (côté chercheuse, cf. Schmitt, 2010a : 179), les exercices et tests ont tous été faits sur une tablette. Pour la création des activités, trois sites se sont avérés utiles.

JsPsych.org (de Leeuw, 2021) est un site gratuit qui se prête bien pour créer des exercices différents en format html, qui peuvent ensuite être affichés sur un site web. Grâce à des exemples disponibles sur le site, il a été possible d'adapter le code en java script pour créer les questionnaires, les activités d'avant/d'après ainsi que les post-tests. JsPsych.org permet de bien structurer un site web, ce qui a été nécessaire pour la présente étude (présentation pour les classes, ordre des exercices, voir figure 6). Avec jsPsych.org, il est possible d'inclure des fichiers audios et d'obliger les participants à les écouter. Un autre avantage de jsPsych.org est que le temps de soumission d'un exercice est enregistré. Ceci s'avérait très utile dans les cas (rares) où des apprenants ont fait un exercice au mauvais moment ou l'ont refait deux fois par accident. En plus, le format simple et minimaliste de jsPsych.org (pas de publicité, par exemple) a été un autre atout.

Pour que les apprenants aient accès aux exercices, il a été nécessaire de mettre en ligne les exercices. Le choix pour ceci a été github.org. Il s'agit d'une plateforme sur laquelle on peut créer un compte gratuitement et ensuite afficher les sites web sous ce nom de compte. Le site avec les exercices de cette présente étude est <https://tisuter.github.io/projet-master-suter/>.



figure 6 : capture d'écran du site pour les apprenants

La figure 6 montre la page d'accueil pour une des classes participantes. On voit les trois étapes de l'intervention : préparation (questionnaire et Lextale), trois séances de film (épisodes 2.1, 2.2, 3.1 avec les activités d'avant/d'après/pas et les post-tests immédiats à la fin de la leçon) et évaluation (post-test différé, questionnaire 2). Chaque lettre représente ainsi une leçon : Cette classe a par exemple regardé l'épisode 2.1 avec l'activité d'avant, l'épisode 2.2 avec l'activité d'après et l'épisode 3.1 sans activité. Les activités b3, c3 et d3 représentent les post-tests immédiats, et l'activité e le post-test différé.

Une dernière étape consistait à trouver un moyen pour accéder aux données, c'est-à-dire aux réponses des apprenants. Formspree.io, un autre outil gratuit, a été utilisé pour cela. Avec formspree.io, il est possible de collecter jusqu'à 100 réponses par mois gratuitement. Ce projet ayant plus de 100 élèves et plusieurs questionnaires/exercices/tests à compléter dans un délai de six semaines, l'option payante a été utilisée. Ainsi, les réponses n'étaient pas stockées sur internet, mais arrivaient par e-mail, pour ensuite être analysées.

4.8 Choix des tests

Pour tester la taille du vocabulaire des apprenants et les connaissances des mots cibles, des tests de vocabulaire discrets et sélectifs ont été choisis (cf. Read, 2000 : 9). Contrairement aux activités d'avant/après, les trois tests évaluaient le vocabulaire hors contexte (cf. Cameron, 2002 : 150f).

4.8.1 Lextale

Pour des raisons d'effet de test, il a été évité de tester les mots cibles des trois épisodes avant l'étude. Lextale_Fr (Brysbart, 2013) a donc été choisi pour tester le niveau de connaissances en FLE (QR2a). Le résultat du Lextale donne une indication relative de la taille du vocabulaire des apprenants. Lindqvist (2016 : 152), Meara & Jones (1988 : 80), Milton (2006 : 200), Schmitt (2010a : 4), Staehr (2008 : 148) et d'autres ont trouvé de fortes corrélations entre le score des tests de vocabulaire (comme Lextale) et d'autres connaissances en L2/français (lecture, écriture, écoute). En plus, un test comme Lextale permet de tester un nombre assez large de mots dans un temps limité (cf. Read, 2000 : 149, 186 ; Schmitt, 2010a : 200) et est donc très efficace pour donner un jugement par rapport à la taille du vocabulaire d'un apprenant (cf. Nation, 2013 : 518, 539) ce qui est jugé très utile pour les études de vocabulaire, notamment pour l'apprentissage du vocabulaire implicite (cf. Peters et al., 2016 : 146 ; Puimège & Peters, 2019 : 429 ; Schmitt, 2010a : 161). En effet, la taille du vocabulaire d'un apprenant peut servir comme indicateur pour les résultats d'interventions dans le domaine du vocabulaire.

Le Lextale (voir Annexe L) est composé de 84 mots, dont un tiers de pseudo-mots. Les apprenants doivent indiquer s'ils connaissent le mot ou non. Les réponses correctes (oui pour les mots, non pour les pseudo-mots) valent 1pt, les fausses réponses -2pts. Ainsi, un score maximal de 56 pts peut être obtenu. Même si le Lextale dépend de l'estimation subjective de l'apprenant, ce qui est délicat (cf. Nation, 2013 : 540), l'inclusion de pseudo-mots aide à contrôler ce facteur (cf. Schmitt, 2010a : 159).

Le Lextale_Fr de Brysbart (2013) a été légèrement adapté pour cette étude : chaque mot a été enregistré par une locutrice native de français et les apprenants ont été obligés d'écouter la prononciation de ce mot français ou pseudo-mot. Cette dimension a été ajoutée au Lextale traditionnel pour que les conditions de visionnage du film (input écrit par les sous-titres en français, input oral, image) et du test se rapprochent (cf. Jelani, & Boers, 2018 : 169). Pour une raison d'homophonie avec de vrais mots français, trois mots du Lextale original ont été changés (*métir* au lieu de *mettre*, *parchange* au lieu de *parchance*, *agiré* au lieu de

agire, tous considérés comme des pseudo-mots). Les apprenants ont donc effectué ce test à l'ordinateur, à leur propre rythme, une semaine avant le début de l'étude. La figure 7 montre un exemple d'un des 84 mots testés lors du Lextale.

métir

Kennst du dieses Wort?

figure 7 : capture d'écran du Lextale adapté à cette étude

4.8.2 Post-test immédiat

Le post-test immédiat a eu lieu à la fin du cours de 45 minutes, après l'activité d'avant ou d'après (si présente), le visionnage de l'épisode et les questions de discussion. Il avait comme but d'évaluer si les apprenants ont acquis des savoirs (partiels) par rapport aux mots cibles grâce à l'exposition de l'épisode. Les apprenants ont effectué le test sur une tablette. Il contenait les 17 mots cibles de l'épisode. La consigne précisait de cliquer sur la bonne traduction (« Du hörst gleich ein französisches Wort. Wähle die passende Übersetzung. Verbinde also deinen Kopfhörer und los geht's. Klick auf *Los geht's*.»). Pour tester leurs connaissances de vocabulaire, un format de rappel de sens, très similaire aux activités d'avant/d'après a donc été appliqué (voir figure 8). Ce format permet de tester des connaissances partielles d'un mot (cf. Nation, 2013 : 528, 535) et est donc plus sensible à d'éventuelles progrès de la part des apprenants.

Une différence avec l'activité d'avant/après était l'absence de phrase contextuelle (seulement les articles/sujets ont été maintenus pour les noms/verbes conjugués). Le choix de ne plus proposer d'indices contextuels est soutenu par Read (2000 : 162) puisque l'objectif du test est de voir si un lien entre le mot et son sens a été créé et non d'aider l'apprenant à trouver la bonne réponse grâce à de tels indices. Une deuxième différence était que les solutions ne s'affichaient pas à la fin de l'exercice. L'ordre des mots cibles et des options à choix était de nouveau aléatoire, les groupes de mots cibles et les distracteurs étaient les mêmes et les apprenants entendaient la prononciation du mot cible.

le mec

Wähle die passende Übersetzung.

figure 8 : capture d'écran du post-test immédiat

4.8.3 Post-test différé

Le post-test différé était identique aux post-tests immédiats sauf pour le nombre de mots. Alors que les post-tests immédiats contenaient 17 mots cibles de l'épisode correspondant, le post-test différé testait les 51 mots cibles dans un ordre aléatoire à travers tous les épisodes. Ce design incluant des post-tests immédiats et différé identiques a déjà été appliqué par d'autres chercheurs, tels que Lee et Levine (2020 : 258f) et Rodgers & Webb (2020 : 198f) pour leurs études d'apprentissage du vocabulaire. Comme l'explique Schmitt (2010a : 155f, 257), c'est le post-test différé qui permet de donner une estimation plus adéquate du vocabulaire retenu à long terme, puisqu'une attrition naturelle liée à la mémoire a lieu entre le contact avec un nouveau mot et le post-test différé. Le post-test immédiat, cependant, sert plutôt à démontrer un effet d'intervention, c'est-à-dire qu'il peut, par exemple, indiquer un premier niveau d'acquisition d'un nouveau mot. Schmitt (2010a : 157) suggère un délai idéal d'une à trois semaines pour effectuer le post-test différé. Ceci a été le cas dans la présente étude : le post-test a été accompli trois semaines après le premier épisode, deux semaines après l'épisode 2.2 et une semaine après le dernier épisode. Contrairement aux post-tests immédiats qui ont eu lieu à la fin de la leçon, après avoir regardé un épisode, la plupart des classes (4 sur un total de 6) a effectué le post-test différé au début d'une autre leçon, suivi du questionnaire 2.

4.9 Traitement des données

Pour analyser les données selon les questions de recherche, celles-ci ont été transformées par formspree.io (voir 4.7 Choix de la plateforme, où elles sont affichées en tant que texte de format JSON) dans des tableaux excel. Selon l'exercice/le test effectué, ces tableaux contenaient les variables suivantes : le mot cible, type de mot (mot cible : oui/non), réponse de l'apprenant (correcte ou non) ou le score du Lextale, classe, niveau de classe (EB, G, PG), groupe, nom de l'élève (anonymisé), élève bilingue français-allemand (oui/non), accord des parents (oui/non), épisode, nom de l'activité ou du test, indication du jour/de l'heure de l'envoi des réponses. Les variables binaires (par exemple si la réponse de l'activité ou du post-test était correcte ou non) ont été codées comme vraies/fausses (*true/false*). Pour les questions de recherche concernant les variables linguistiques (QR2c, QR2d, QR2e), les variables suivantes ont également été incluses : quatre types de bandes de fréquences (K, fréq.leipzig, freqlemfilms2, freqfilms), nombre de lettres, nombre de syllabes, classe de mot du mot cible. Pour la question de recherche portant sur le caractère de l'input (QR2b), le facteur du nombre d'occurrences dans les épisodes analysés a également fait partie du tableau.

La fonction de tableau croisé dynamique (*pivot table*) a ensuite été utilisée pour afficher le total des différents éléments tels que les réponses correctes ou le nombre d'élèves qui ont effectué une certaine partie de l'étude. Grâce à la fonction de filtre, il a été possible d'inclure ou exclure des données, ce qui était utile dans le cas des élèves bilingues. C'est aussi dans cette étape que les élèves qui n'avaient pas le consentement de leurs parents de participer à cette étude ont été exclus.

Ensuite, ces données ont été exportées en format csv, lisible par le logiciel R (<https://www.r-project.org/>). Avec ce dernier, il est possible d'importer les données pour ensuite les afficher comme illustrations. Cette forme s'avère très utile pour toute question corrélationnelle, mais également pour obtenir une vue d'ensemble des différents facteurs influençant un groupe (d'élèves/de mots cibles) donnés. C'est à partir de ces illustrations et tableaux croisés dynamiques que l'interprétation des résultats s'est basée.

5 Résultats

Dans ce chapitre seront présentés les résultats de la présente étude. Chaque question de recherche sera présentée dans une sous-section, suivi d'une réflexion générale dans le prochain chapitre.

5.1 La présence et le moment d'une activité

5.1.1 La présence d'une activité

Pour mémoire, selon Schmitt (2008 : 352) et d'autres, tout input qui est accompagné d'activités (c'est-à-dire un *input+*) augmente l'attention et le temps passé avec les mots cibles. C'est la raison pour laquelle les mots auxquels les apprenants ont été exposés dans cette étude devraient être mieux retenus s'ils ont été accompagnés d'une activité de vocabulaire explicite avant ou après le visionnage de l'épisode.

tableau 5 : nombre (moyenne et médiane) des mots cibles retenus par condition lors des post-tests

condition (activité)	post-test immédiat		post-test différé	
	moyenne	médiane	moyenne	médiane
avant	7.7	8.0	7.1	7.0
après	7.7	7.5	6.6	6.0
pas	6.1	5.5	6.3	6.0

Note : nombre d'élèves (sans élèves bilingues) : $n = 87$ (post-test immédiat), $n = 75$ (post-test différé), max. 17 mots

Le tableau 5 montre les moyennes et la médiane du nombre de mots cibles retenus par condition (activité d'avant, activité d'après, pas d'activité) selon les deux moments des tests (post-test immédiat et post-test différé). Dans la figure 9, les points représentent les apprenants individuels. Chaque élève est représenté trois fois (une fois pour chaque condition). Le nombre de réponses correctes (association correcte du mot cible avec sa traduction en allemand) est indiquée sur l'axe des y , avec 17 étant le nombre de mots cibles testés pour chacun des trois épisodes et donc le nombre maximal de réponses correctes.

Les résultats du post-test immédiat et du post-test différé montrent que l'hypothèse est confirmée, malgré le manque de différences entre les conditions d'*input+* et d'*input isolé* (« pas d'activité ») : Les apprenants ayant profité d'un *input+* ont, respectivement au post-test différé et au post-test immédiat, retenu en moyenne 6.9 à 7.7 de 17 mots cibles par rapport à 6.1 à 6.3 mots du groupe n'ayant pas profité d'activités avant ou après le film. Il en résulte une différence de 0.6 à 1.6 mots (post-test immédiat/différé) entre les conditions d'*input+* et d'*input isolé* (voir tableau 5).

Si on compare le nombre moyen de mots retenus lors des post-tests immédiats avec ceux du post-test différé, on constate que les mots cibles qui ont été appris dans les conditions d'*input+* (avant, après) souffrent d'une perte de 0.6 (condition d'avant) à 1.2 mot (condition d'après), mais pas les mots cibles qui ont été appris grâce à l'*input isolé* (condition *pas*). Pour ces derniers, le nombre de mots retenus est même plus grand au post-test différé.

En analysant le nombre de mots retenus lors du post-test immédiat et du post-test différé, il semble que les apprenants de la présente étude se soient souvenus de beaucoup de mots : 6-7 mots pour un épisode de 12 minutes équivaut à 30-35 mots par heure. Cela représente 35%-41% des 17 mots cibles.

Réponses correctes des post-tests selon condition (activité)

n élèves post-test immédiat= 88, n élèves post-test différé= 78, sans élèves bilingues

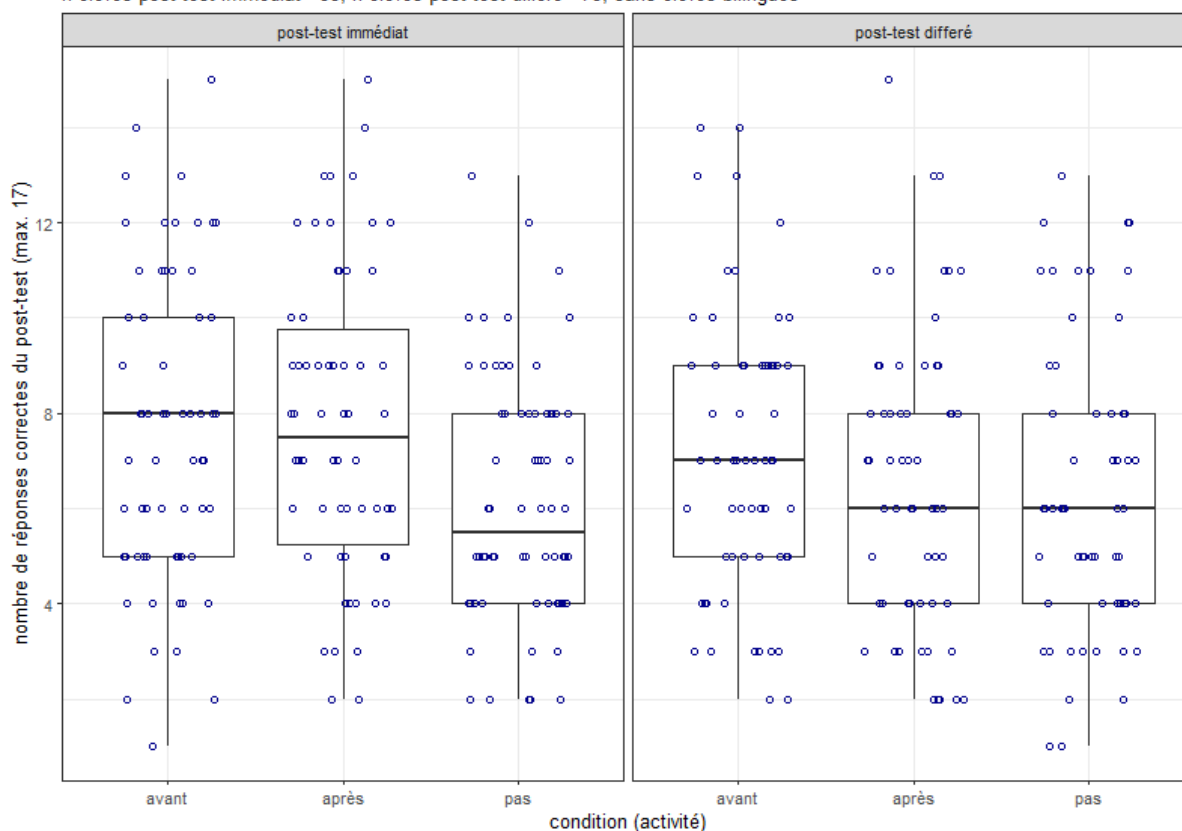


figure 9 : réponses correctes des post-tests immédiats et différés selon condition (activité), sans élèves bilingues

5.1.2 Le moment de l'activité

Les résultats plaident en faveur des conditions d'input+, il se pose la question : À quel moment cette activité, devrait-elle être placée pour bénéficier le plus à l'apprentissage du vocabulaire présenté dans les épisodes ? Selon la figure 9, la figure 10 et la figure 11, il y a une différence minime au post-test immédiat (avec la condition d'avant en faveur) et une différence plus prononcée au post-test différé (de nouveau en faveur de l'activité d'avant). Mais est-ce que les résultats confirment cette hypothèse si on les analyse de plus près ?

La figure 10 et la figure 11 montrent le nombre de réponses correctes des post-tests immédiats (après chaque épisode) et différés (une semaine après le visionnage de l'épisode 3.1) pour chaque apprenant. Par réponse correcte est compris le choix de la bonne traduction dans les tests d'association de type réceptif, c'est-à-dire des tests de reconnaissance de sens (voir figure 8). Les résultats sont présentés par condition (avant/après/pas), épisode (2.1, 2.2., 3.1) et niveau de classe (EB, G, PG). Le tableau 6 montre la moyenne et la médiane du nombre de réponses correctes par condition (avant/après) et par classe.

Les résultats (moyennes) des post-tests immédiats et différés par classe (cf. tableau 6) montrent que pour deux classes (A, E) le nouveau vocabulaire a été légèrement mieux retenu grâce aux activités d'avant, pour une classe (D) c'est le contraire, c'est-à-dire que la majorité des élèves a mieux retenu les mots testés dans l'épisode accompagnée d'une activité d'après. Pour deux classes (B, C) le moment de l'activité dépend du moment du test (immédiat vs. différé). Si on analyse les résultats par le moment du test séparément, il y a trois classes (A, C, E) qui ont eu de meilleurs résultats dans la condition d'avant lors du post-test immédiat

et deux classes (B, D) qui ont retenu davantage de mots dans la condition d'après. Pour le post-test différé d'une à trois semaines, trois classes (les deux classes de niveau EB, c'est-à-dire les classes A et B, et la classe E) ont profité davantage de l'activité d'avant, et deux classes (les deux classes de niveau général : C et D) ont de meilleurs résultats dans la condition d'après. La condition d'après n'ayant pas été testée dans la classe F, on ne peut pas supposer laquelle des conditions lui aurait profitée davantage. Suivant ces chiffres, il semble que l'activité d'avant ait mené à des résultats légèrement supérieurs, surtout selon les résultats du post-test différé (cf. figure 10). En même temps, la figure 10 permet une comparaison entre les deux conditions pour l'épisode 2.2 avec trois classes chacune dans une des deux conditions d'input+. Suivant ces boxplots, il paraît que la condition d'après ait mené à des résultats supérieurs pour cet épisode au post-test immédiat.

En comparant le nombre moyen de mots appris dans chaque condition (voir tableau 5), il y aurait une tendance à ce que les mots appris dans la condition d'avant soient mieux retenus, au moins selon le post-test différé. Il y a 7.1 (7.7 pour le post-test immédiat) mots appris dans la condition d'avant, contre 6.6 (7.7) mots appris dans la condition d'après. Même s'il n'y a pas de différences au post-test immédiat selon la moyenne, il y a une différence minimale de 0.5 mot selon la médiane, qui est en faveur de la condition d'avant. Pour le nombre de mots cibles retenus selon le niveau de classe (EB, G, PG, voir tableau 6), les classes les plus fortes (PG) ont retenu le plus de mots par épisode (8-11 mots), suivi des classes de niveau général (6-8 mots) et des classes EB (4-5 mots). La différence entre les niveaux de classe semble diminuer avec le temps, c'est-à-dire que la moyenne minimale et maximale par classe se rapprochent. En comparant le nombre moyen de mots oubliés entre les deux moments de post-tests, on constate que les élèves ont oublié plus de mots appris dans la condition *après* (-1.3 mots en moyenne) par rapport à la condition *avant* (-0.6, cf. tableau 5). Deux classes (A et D) se sont même souvenues de plus de mots appris dans la condition d'avant lors du post-test différé (voir tableau 6).

tableau 6 : moyenne et médiane des mots retenus lors des post-tests (par classe et niveau), sans élèves bilingues

post-test (n)		post-test immédiat (n = 88)				post-test différé (n = 78)			
condition		avant		après		avant		après	
classe	niveau	moyenne	médiane	moyenne	médiane	moyenne	médiane	moyenne	médiane
A	EB	5.0	5.0	4.5	5.0	5.5	5.5	4.7	5.0
B	EB	4.8	5.0	4.9	5.0	4.6	5.0	4.2	3.5
C	G	8.1	8.0	7.7	7.0	6.9	7.0	7.1	8.0
D	G	6.4	6.0	8.8	9.0	6.8	7.0	7.0	6.0
E	PG	11.2	11.5	9.4	9.5	8.8	9.0	8.4	8.0
F	PG	9.1	8.5	n.a.	n.a.	8.8	8.0	n.a.	n.a.

Note : EB = exigences de bases (niveau faible), G = général (niveau intermédiaire), PG = pré-gymnasial (niveau fort)

Réponses correctes post-test immédiat selon condition, épisode et niveau de classe

n élèves = 88, sans élèves bilingues (EB = exigences de base, G = général, PG = pré-gymnasial)

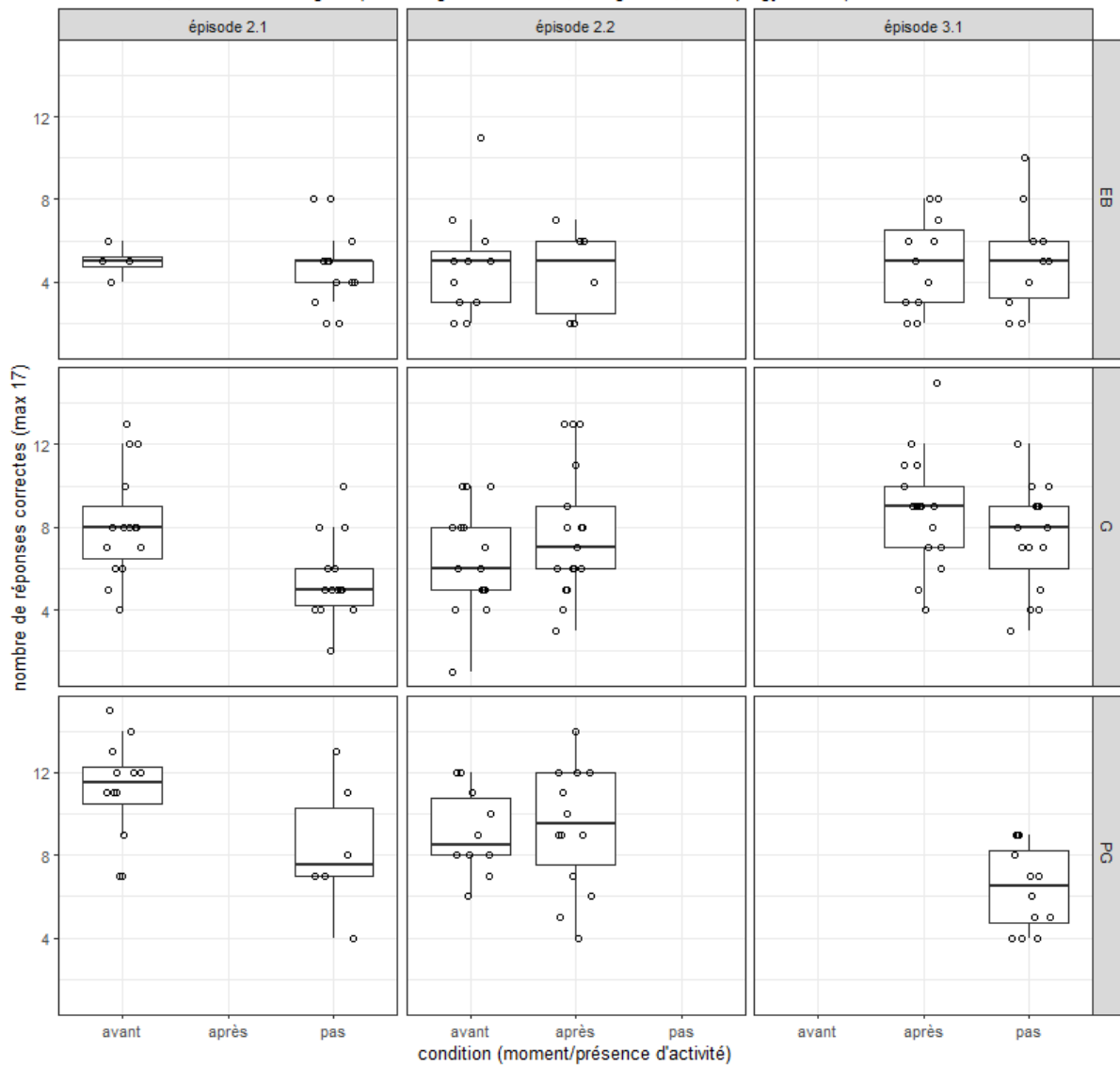


figure 10 : résultats du post-test immédiat, par épisode et niveau de classe

Réponses correctes post-test différé selon condition, épisode et niveau de classe

n élèves = 78, sans élèves bilingues (EB = exigences de base, G = général, PG = pré-gymnasial)

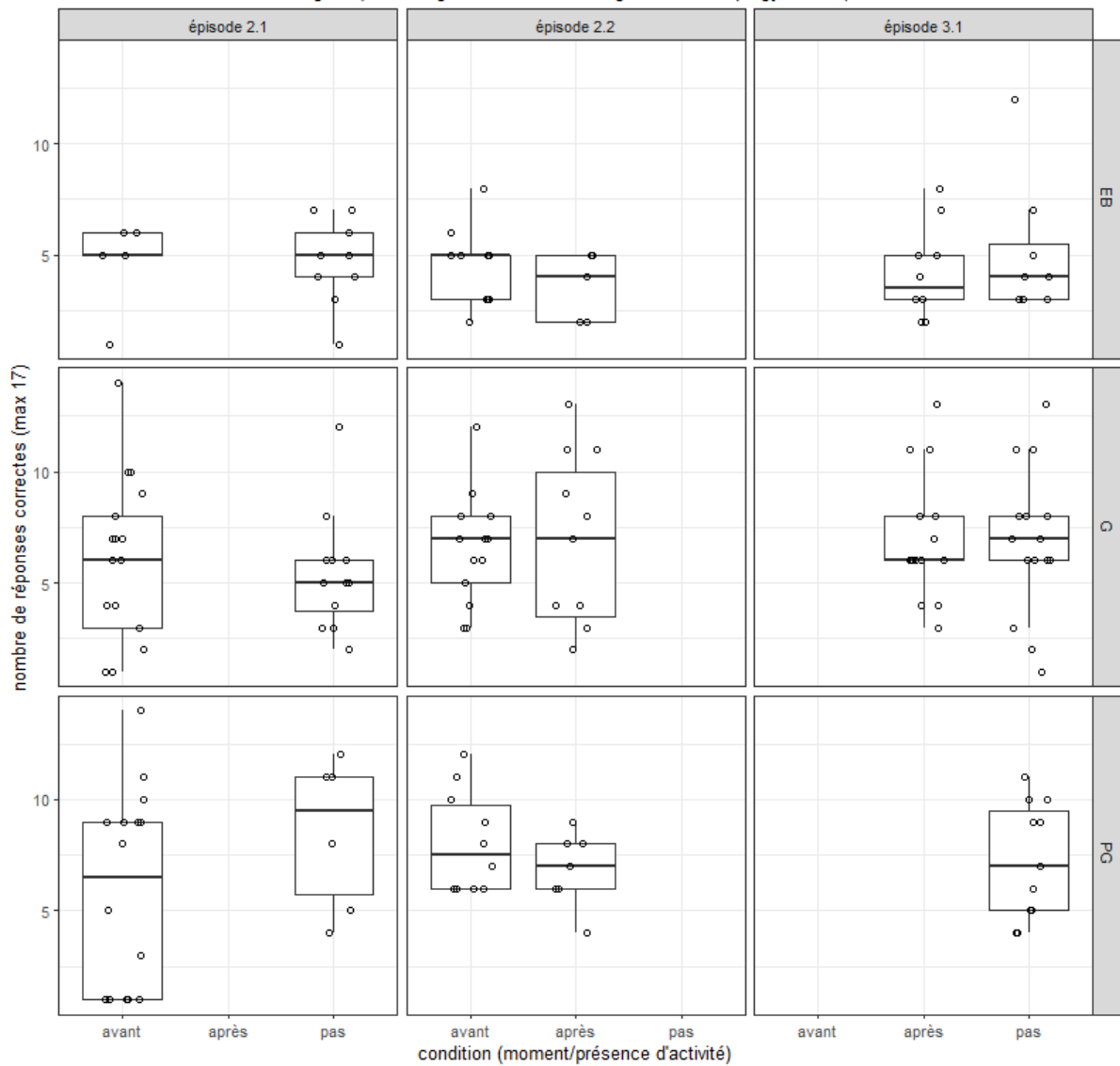


figure 11 : résultats du post-test immédiat, par épisode et niveau de classe

5.2 Les facteurs individuels et les caractéristiques linguistiques et de l'input

Cette section présentera les résultats à propos des facteurs concernant les questions de recherche 2a - 2e.

5.2.1 La taille de vocabulaire des élèves avant l'intervention

Le tableau 7 montre les moyennes des scores du pré-test de vocabulaire (Lextale) par classe. Vu que la recherche (par ex. Nation, 2001 : 233) suggère qu'une taille de vocabulaire plus grande mène à de meilleurs résultats, les élèves bilingues ont été inclus pour une partie de l'analyse de la présente question (voir 5^{ème} et 6^{ème} colonne du tableau 7). Le nombre maximal de points au Lextale était de 56. Les colonnes 6, 7 et 8 du tableau 7 et la figure 12 illustrent la grande variété entre les scores individuelles du Lextale. On voit que seulement 6 élèves (7%) ont eu plus de 15 points et qu'il y eu 18 élèves (21%) qui ont même eu moins de 0 points. Selon Brysbaert (2013 : 34), les résultats des derniers sont dû au hasard. Les deux dernières colonnes du tableau 7 montrent finalement la médiane des réponses correctes des post-tests par classe.

En comparant les moyennes par classe avec et sans élèves bilingues, on constate que ces derniers contribuent à la hausse de la moyenne (à l'exception de l'élève bilingue de la classe D). La figure 12 montre que les élèves bilingues sont ceux avec les meilleurs scores du Lextale, c'est-à-dire ceux avec la plus grande taille de vocabulaire avant l'intervention. Peu surprenant, ce sont également ces apprenants qui ont les meilleurs résultats aux post-tests. Ils ont déjà de bonnes connaissances en français, y compris de vocabulaire, et l'intervention n'a donc pas ou seulement un petit effet sur leur développement lexical.

Quid des élèves non-bilingues ? La figure 13 et la figure 12 représentent les mêmes données que la figure 12, sauf que les élèves bilingues ont été exclus et des boxplots ajoutés. Elle montre qu'il y a des apprenants qui présentaient de faibles résultats au Lextale, mais qui se sont souvenus d'un nombre considérable de mots cibles lors du post-test différé. Il y a d'autres apprenants pour lesquels c'est le contraire : Par rapport aux autres participants de la présente étude, ils ont eu de bons résultats au Lextale, mais ils ont appris à peine 20 mots cibles sur un total de 51 mots lors du post-test différé. Ensuite, il y a des élèves qui suivent effectivement la théorie, c'est-à-dire qu'il y aurait des élèves avec de faibles scores au Lextale qui ont également eu de faibles résultats lors du post-test différé, et des apprenants avec de bons scores au Lextale qui ont également eu de bons résultats au post-test différé.

En analysant les scores par classe (voir figure 12), il se dessine que la corrélation proposée par la littérature s'avère seulement vraie pour la classe E qui se caractérise par un écart large des scores du Lextale. Il semble également que les scores du Lextale soient en lien avec le niveau de classe, avec les classes du niveau plus faible (EB, classes A et B) ayant les scores les plus bas et les classes de niveau PG (classes E et F) ayant les scores moyens et absolus les plus hauts (voir figure 13).

tableau 7 : score Lextale par classe

classe	niveau	n (dont élèves bilingues)	score Lextale (moyenne)	score Lextale (moyenne, sans él. bil.)	score min.	score max.	SD (différence min./max.)	post-test immédiat (médiane, sans él. bil.)	post-test différé (médiane, sans él. bil.)
A	EB	11 (2)	2.9	1.6	-5	10	15	16.0	14.0
B	EB	15 (0)	2.6	2.6	-2	9	11	11.5	12.0
C	G	18 (0)	4.6	4.6	-3	11	14	22.0	23.4
D	G	17 (1)	1.6	1.8	-5	11	16	19.0	16.5
E	PG	17 (2)	4.6	2.9	-9	35	44	26.0	22.0
F	PG	16 (5)	12.5	4.6	-2	37	39	15.0	24.0

Note : él. bil. = élèves bilingues, max. score Lextale = 56, max. score post-test = 51

Nombre de mots retenus lors du post-test différé (max. 51) selon le score du Lextale (max. 56)

n élèves = 85, avec élèves bilingues

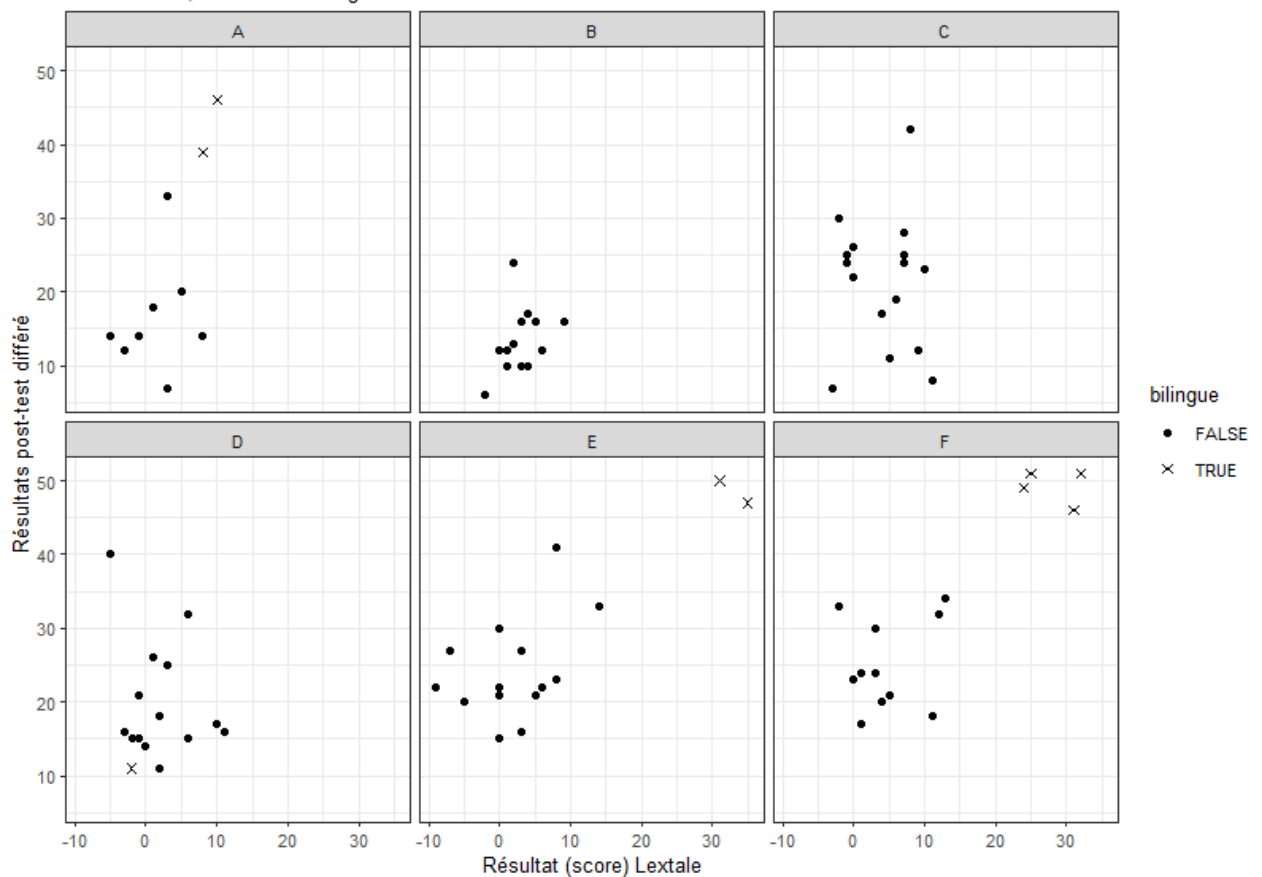


figure 12 : score Lextale vs. résultats post-test-immédiat par classe (avec élèves bilingues)

Nombre de mots retenus lors du post-test différé (max. 51) selon le score du Lextale (max. 56)

n élèves = 76, sans élèves bilingues

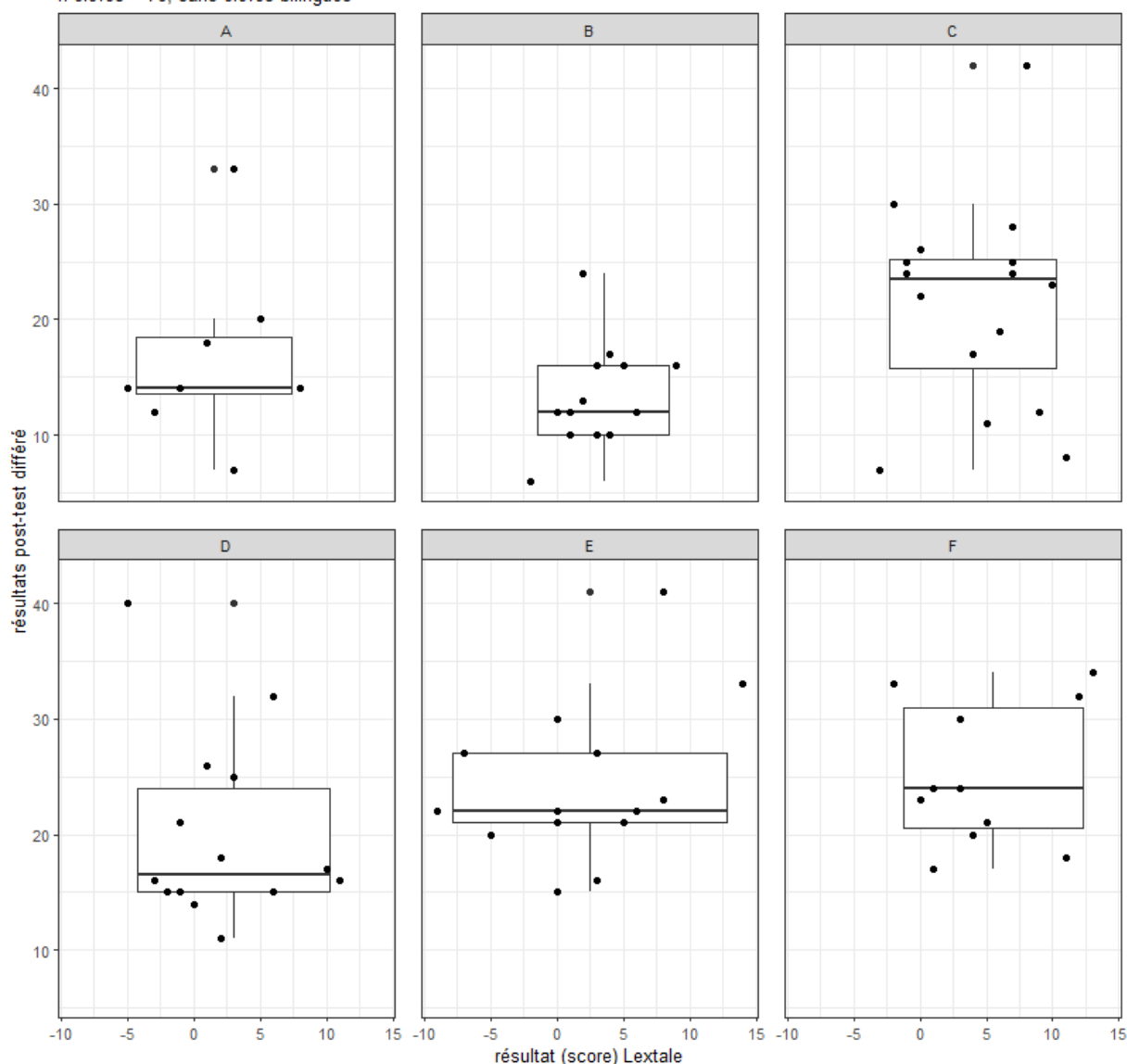


figure 13 : score Lextale vs. résultats post-test-immédiat (sans élèves bilingues)

5.2.2 Le nombre d'occurrences des mots cibles

La figure 14 montre les 51 mots cibles et leur nombre d'occurrence(s) dans les trois épisodes analysés, en fonction de leur classe de mots. Par occurrence ont été comptées les formes appartenant aux lemmes des mots cibles, c'est-à-dire les formes au pluriel et au singulier pour les noms, les formes au masculin/féminin et au pluriel/singulier pour les adjectifs et les formes verbales ressemblant au mot cible au niveau orthographe et prononciation (par ex. ont été inclus *fous* et *conneries*). Plus haut un point apparaît dans la figure 14, plus d'élèves se sont souvenus de la bonne traduction lors du post-test différé.

Les 51 mots cibles (lemmes) ont apparus entre 1 et 14 fois dans les trois épisodes analysés et, si on prend en compte l'épisode introductif (épisode 1) et le dernier épisode, entre 1 et 19 fois. La moyenne d'occurrences est de 2-3, ce qui représente un chiffre assez bas si on le compare avec d'autres études qui ont souvent analysé des mots cibles apparaissant 5 fois ou plus (Rodgers, 2003 ; Rodgers, 2018 ; Rodgers & Webb, 2020). Est-ce que les mots avec plus d'occurrences sont-ils alors mieux retenus, comme il a été

proposé par Schmitt (2008 : 339) et d'autres ? En analysant les données, il y a une légère tendance à cela. Il y a des mots comme *truc* (14 occurrences dans les trois épisodes analysés), *mec* (10 occurrences), *envoyer/envoie* (7 occurrences) ou *t'inquiète* (7 occurrences) qui ont été retenus par un grand nombre d'élèves. Concernant le nombre d'occurrences minimales nécessaire pour se souvenir d'un mot, il semble que la plupart des mots apparaissant 5 fois ou plus soit retenus par la majorité des participants. En même temps, beaucoup de mots avec 1-2 occurrences (par exemple *taf*, *goutte*, *plaie*) varient au niveau du nombre d'élèves qui s'en sont souvenus lors du post-test différé, et des mots avec un nombre similaire d'élèves qui s'en sont rappelés, mais qui varient au niveau des occurrences (par exemple *ta gueule*, *on s'en fout*, *je dois*, *envoie*).

Résultats corrects du post test-différé selon le nombre d'élèves par mot et classe de mots
n élèves = 78, sans élèves bilingues

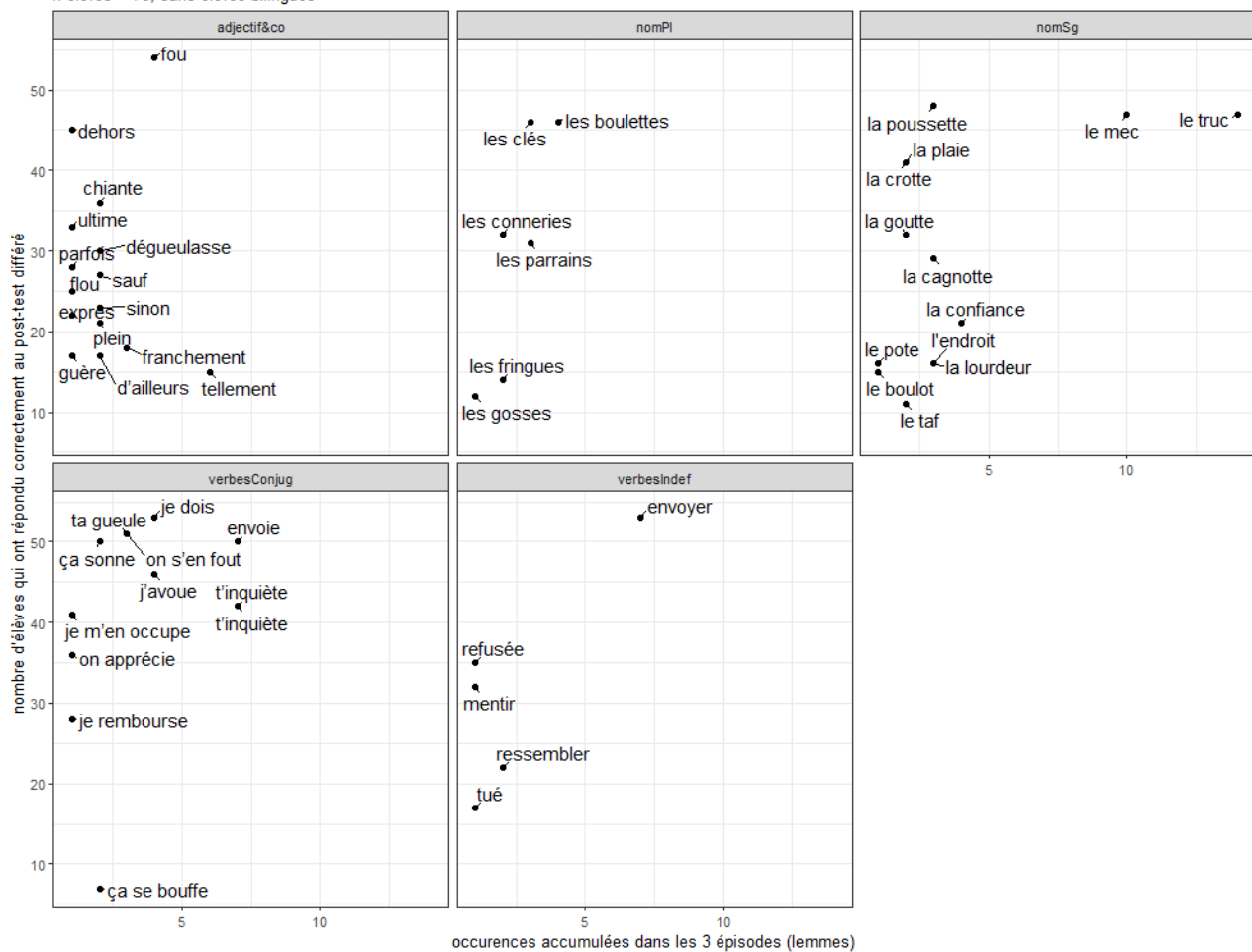


figure 14 : résultats du post-test différé vs. fréquence d'occurrence dans les 3 épisodes

5.2.3 La bande de fréquence des mots cibles

tableau 8 : mots cibles et leur bande de fréquence K (Vocabprofile)

mots cibles	d'ailleurs	parfois	refusée	confiance	endroit	tué	envoie	tellement	envoyer	plein	dois	occupe	fou	dehors	sinon	clés	mec	truc	sauf	avoue	fout	resssembler	guère	apprécie		
fréquence K	1												2													
franchement	gosses	gueule	inquiète	sonne	inquiète	mentir	boulot	ultime	conneries	rembourse	fou	goutte	plais	exprès	parrains	bouffe	déqueulasse	chante	lourdeur	fringues	crotte	cagnotte	boulettes	taf	pote	poussette
3	4						5						7	8	9	10	11	12	14	15	21	22				

Dans la figure 15 et la figure 16 sont représentés les 51 mots cibles selon leur bande de fréquence K (axe des x) et le nombre d'élèves qui a répondu correctement lors du post-test différé (axe des y). On peut constater que la plupart des mots cibles appartient aux bandes de fréquences K1-K5 (voir tableau 8). Il y a seulement 12 mots cibles qui appartiennent aux bandes de fréquence de K6-K22 selon Vocabprofile (Cobb, s.a.). En analysant le nombre d'élèves qui s'est souvenu de la bonne traduction du mot cible lors des post-tests, il y a une grande variation. Il y a des mots fréquents (K1-K5), moyennement fréquents (K6-K15) et peu fréquents (K16-22) qui ont été bien retenus (par exemple *je dois*, *fou*, *ta gueule*, *la crotte*, *la poussette*), mais il y a également des mots appartenant aux bandes de fréquence très similaires qui ont été retenus par une minorité d'apprenants (par exemple *tellement*, *les gosses*, *ça se bouffe*, *le taf*, *le pote*). Les mots qui ont été retenus par le plus de participants sont en général des mots de haute fréquence, c'est-à-dire ceux d'une bande de fréquence K basse (*je dois*, *envoyer*, *fou*, *on s'en fout*, *ta gueule*, *ça sonne*, *le mec*, *le truc*, *j'avoue*, *les clés*). Il y a quand même quelques exceptions telles que *la poussette*, *les boulettes*, *la crotte*, *la cagnotte*. Néanmoins, il reste difficile de généraliser la tendance pour les mots cibles des bandes de fréquences K7-22 puisque, pour la plupart, les bandes de fréquence ne sont que représentées par un seul mot cible.

En se concentrant alors sur les 39 mots appartenant aux bandes de fréquence K1-K5, il est également difficile de déceler une tendance. Une analyse par nombre d'élèves qui se sont souvenus de chaque catégorie de mots (par bande de fréquence K, voir Annexe M, tableau 12) n'a montré aucune régularité, de même pour les moyennes et les pourcentages du nombre de mots cibles retenus par bande de fréquence (voir Annexe M, tableau 13).

Réponses correctes au post test immédiat par rapport à la bande de fréquence K (Vocabprofile) des mots cibles

n élèves = 85, sans élèves bilingues

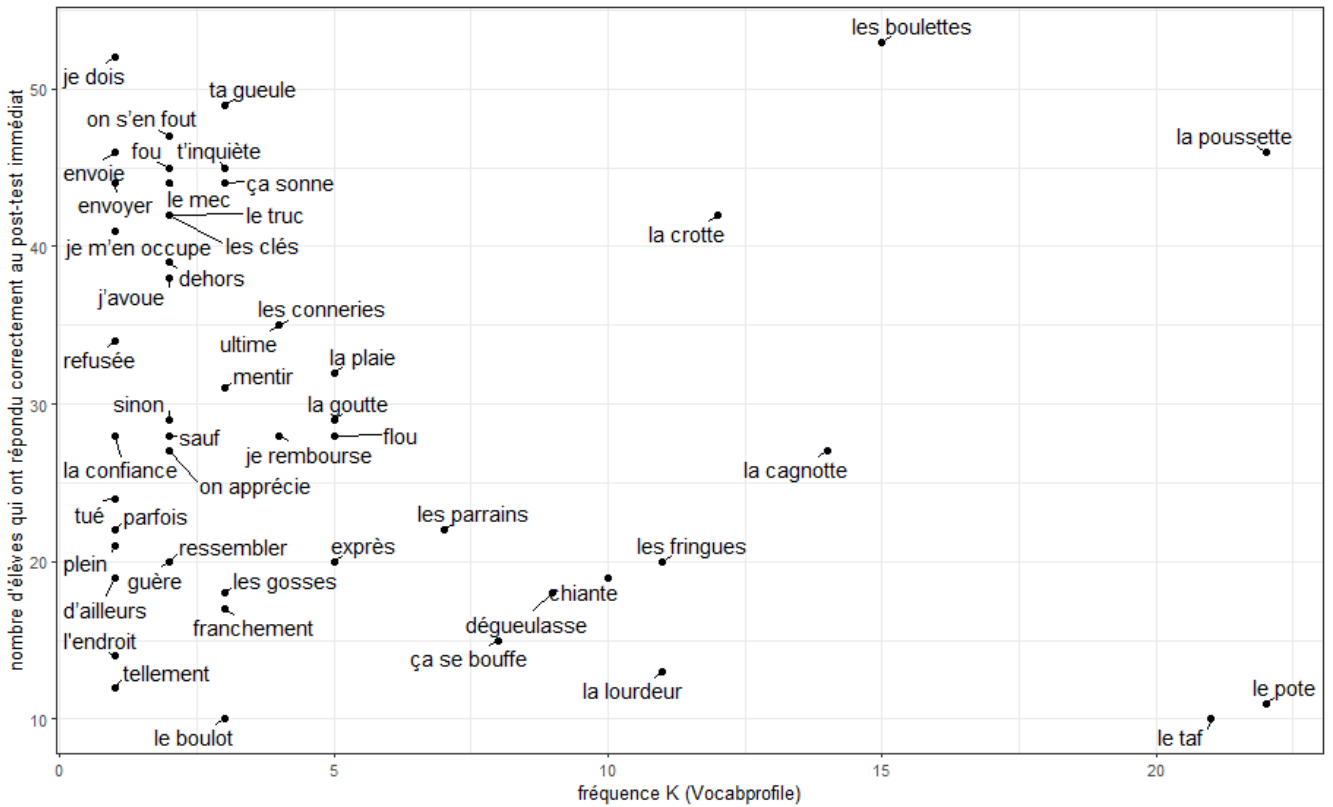


figure 15 : réponses du post-test immédiat vs. bande de fréquence K (avec mots cibles)

Réponses correctes au post test différé par rapport à la bande de fréquence K (Vocabprofile) des mots cibles

n élèves = 78, sans élèves bilingues

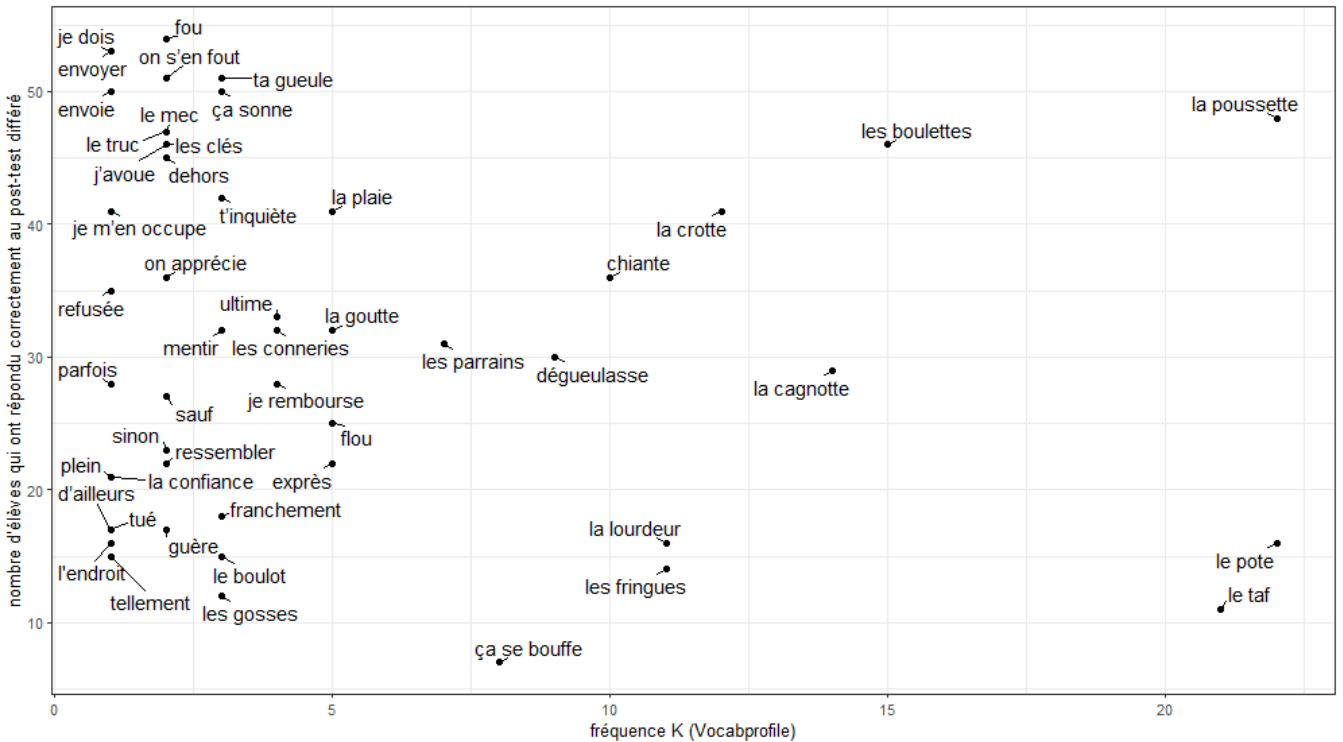


figure 16 : réponses du post-test différé vs. bande de fréquence K (avec mots cibles)

5.2.4 La longueur des mots cibles

La longueur des mots cibles est mesurée en nombre de syllabes et en nombre de lettres, avec exclusion des articles (pour les noms) et des pronoms personnels (pour les verbes conjugués). Pour les expressions à plusieurs mots (on s'en *fout*, je m'en *occupe*), seulement la partie en italique a été considérée pour le comptage de syllabes/lettres. C'est-à-dire que *d'ailleurs* est le seul mot cible fait de plusieurs mots, tous les autres mots cibles ont été limités au mot central portant le sens.

La figure 17 montre les mots cibles selon leur nombre de syllabes (1, 2 ou 3). L'axe des y montre le nombre d'élèves qui ont répondu correctement lors du post-test immédiat. C'est-à-dire que les mots apparaissant en haut sont ceux qui ont été retenus par un grand nombre de participants.

En analysant le nombre de syllabes (voir figure 17 et tableau 9), on constate que les mots cibles sont bien repartis entre les trois catégories : Il y a 22 mots cibles avec une seule syllabe, 19 mots avec 2 syllabes et 10 mots avec 3 syllabes. Dans toutes les trois catégories, on trouve des mots qui ont été retenus par une majorité d'apprenants (par exemple *fou*, *envoie*, *envoyer*) et d'autres qui ont été retenus par une minorité (par exemple *ça se bouffe*, *le boulot*, *tellement*). En d'autres termes, l'écart est assez grand pour les trois catégories, mais un peu plus grand pour les mots plus courts. Si on analyse le nombre de mots correctement associés pour chaque catégorie, on constate que les mots avec une syllabe ont été légèrement mieux retenus (29 respectivement 34 élèves pour les post-tests immédiats et différés, ce qui correspond à 34% et 44% des participants), suivi des mots de 2 syllabes (28 respectivement 29 élèves, ce qui représente 33% et 37%) et des mots de 3 syllabes (27 respectivement 32 élèves, c'est-à-dire 32% et 41%). Néanmoins, la différence de la médiane des trois catégories est plutôt petite, et il semble qu'il y a peu de différences concernant la mémorisation des mots mono-, bi- ou trisyllabiques, surtout que la différence n'apparaît pas aussi clairement au post-test différé où la moyenne de la catégorie trisyllabique est même plus haute que celle de la catégorie bisyllabique.

Le tableau 9 montre combien de mots par catégorie à 1, 2 ou 3 syllabes ont en moyenne été retenus. Les chiffres sont très similaires pour les mots plus courts et plus longs (entre 33% et 36% pour le post-test immédiat et entre 36% et 42% pour le post-test différé), avec les chiffres indiquant que les mots plus courts ont légèrement été mieux retenus. Ce qui est très intéressant est que les élèves se sont en moyenne souvenus de davantage de mots lors du post-test différé par rapport au post-test immédiat, indépendamment de la catégorie du nombre de syllabes.

tableau 9 : nombre moyen des mots cibles retenus par catégorie de syllabes (sans élèves bilingues)

nombre de syllabes	nombre de mots cibles dans cette catégorie	nombre de mots cibles retenus (moyenne) <i>post-test immédiat (n = 85)</i>	% des mots retenus	nombre de mots cibles retenus (moyenne) <i>post-test différé (n = 78)</i>	% des mots retenus
1	22	8.0	36%	9.2	42%
2	19	6.7	35%	7.5	40%
3	10	3.3	33%	3.6	36%

Réponses correctes au post-test immédiat par rapport au nombre de syllabes des mots cibles
 n élèves = 95, sans élèves bilingues

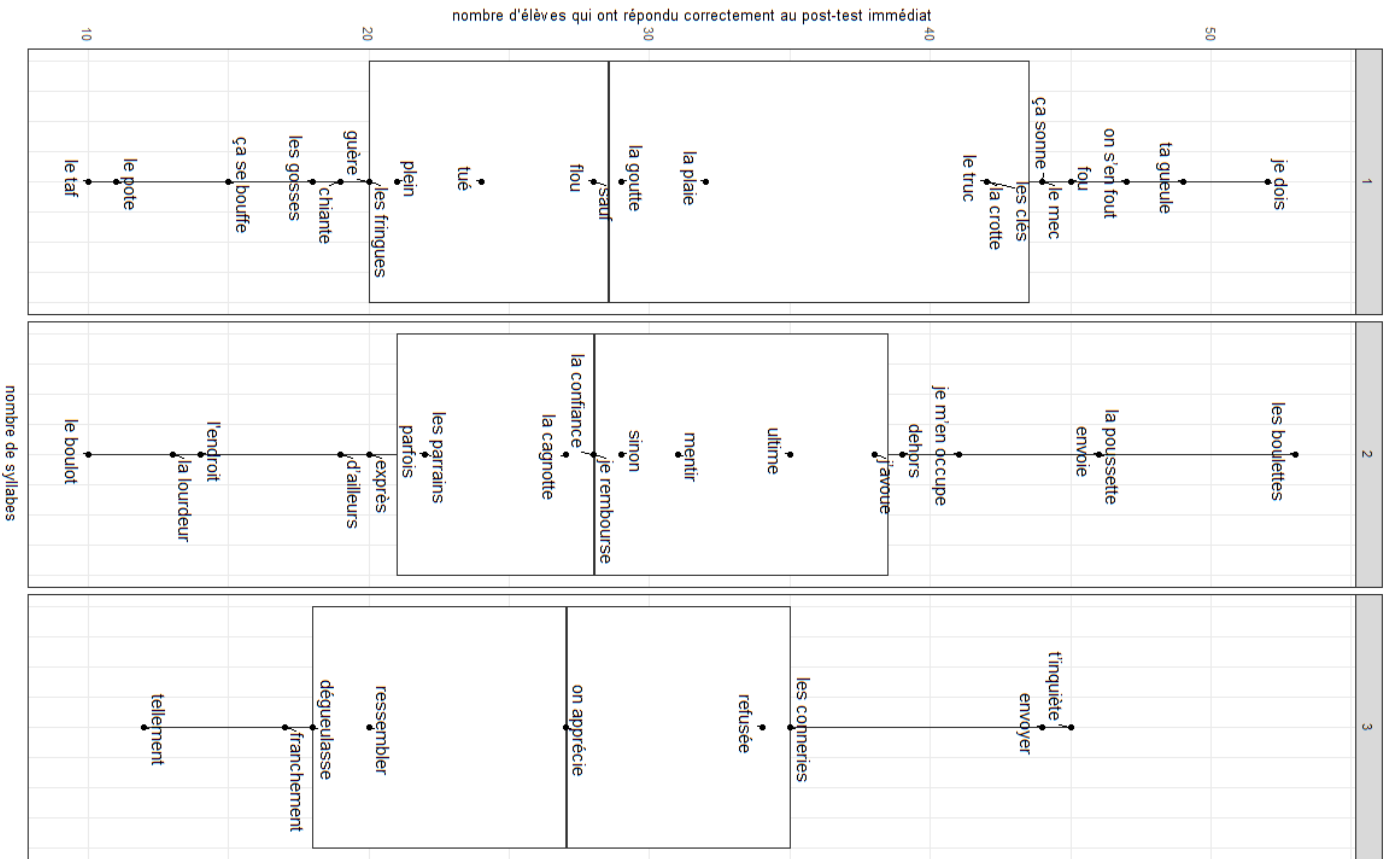


figure 17 : réponses correctes au post-test immédiat par rapport au nombre de syllabes des mots cibles

Réponses correctes au post-test différé par rapport au nombre de syllabes des mots cibles
 n élèves = 78, sans élèves bilingues

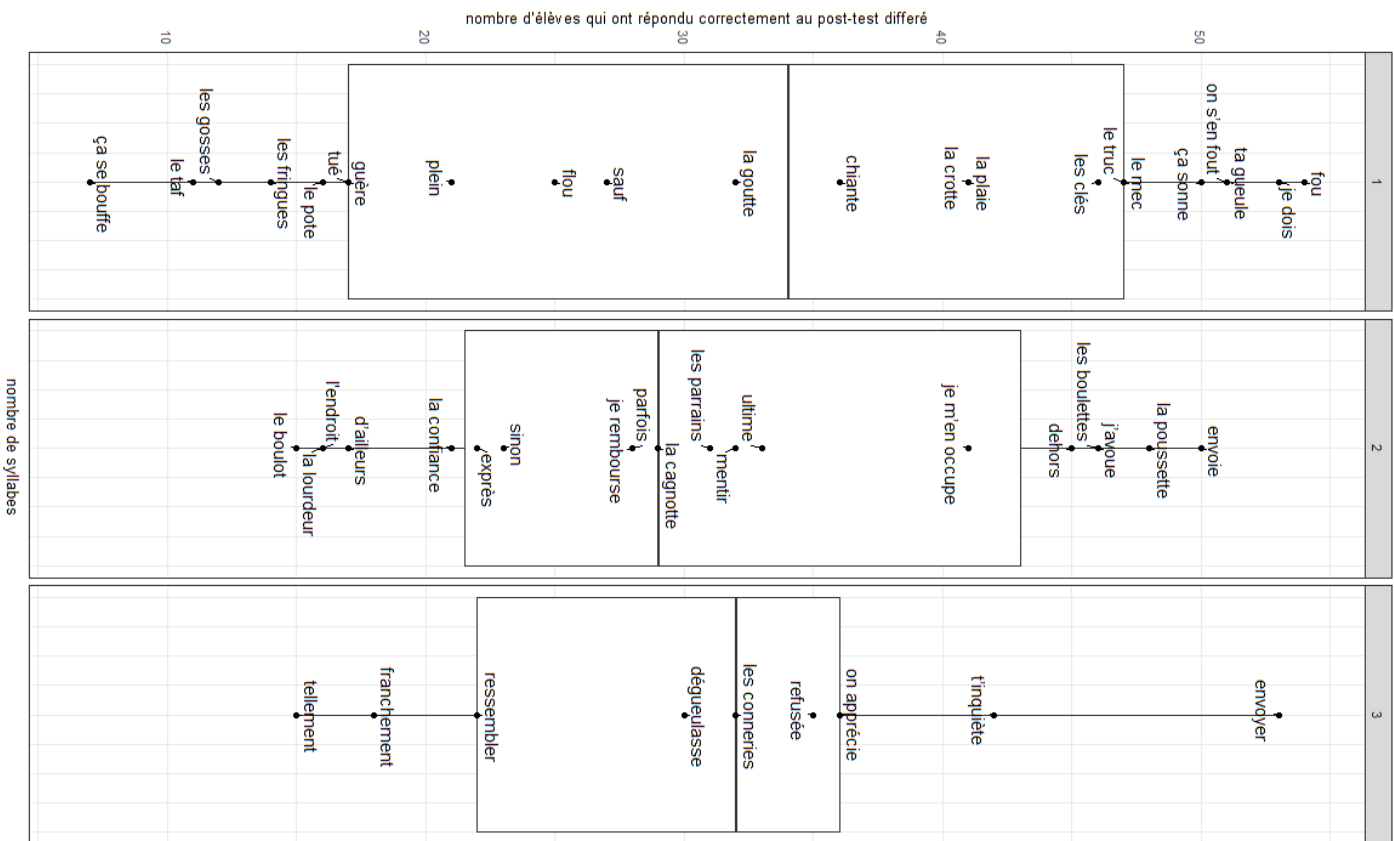


figure 18 : réponses correctes au post-test différé par rapport au nombre de syllabes des mots cibles

tableau 10 : nombre moyen des mots cibles retenus par catégorie de syllabes (sans élèves bilingues)

nombre de lettres	nombre de mots cibles dans cette catégorie	nombre de mots cibles retenus (moyenne) post-test immédiat (n = 85)	% des mots cibles retenus post-test immédiat	nombre de mots cibles retenus (moyenne) post-test différé (n = 78)	% des mots cibles retenus post-test différé
3	4	1.4	35%	1.7	57%
4	7	2.9	41%	3.4	49%
5	6	2.2	37%	2.5	40%
6	12	4.4	37%	4.9	41%
7	7	2.1	30%	2.7	39%
8	5	1.4	28%	1.6	32%
9	8	2.8	35%	2.9	37%
11	2	0.5	25%	0.6	30%

Réponses correctes au post test immédiat par rapport au nombre de lettres des mots cibles

n élèves = 85, sans élèves bilingues

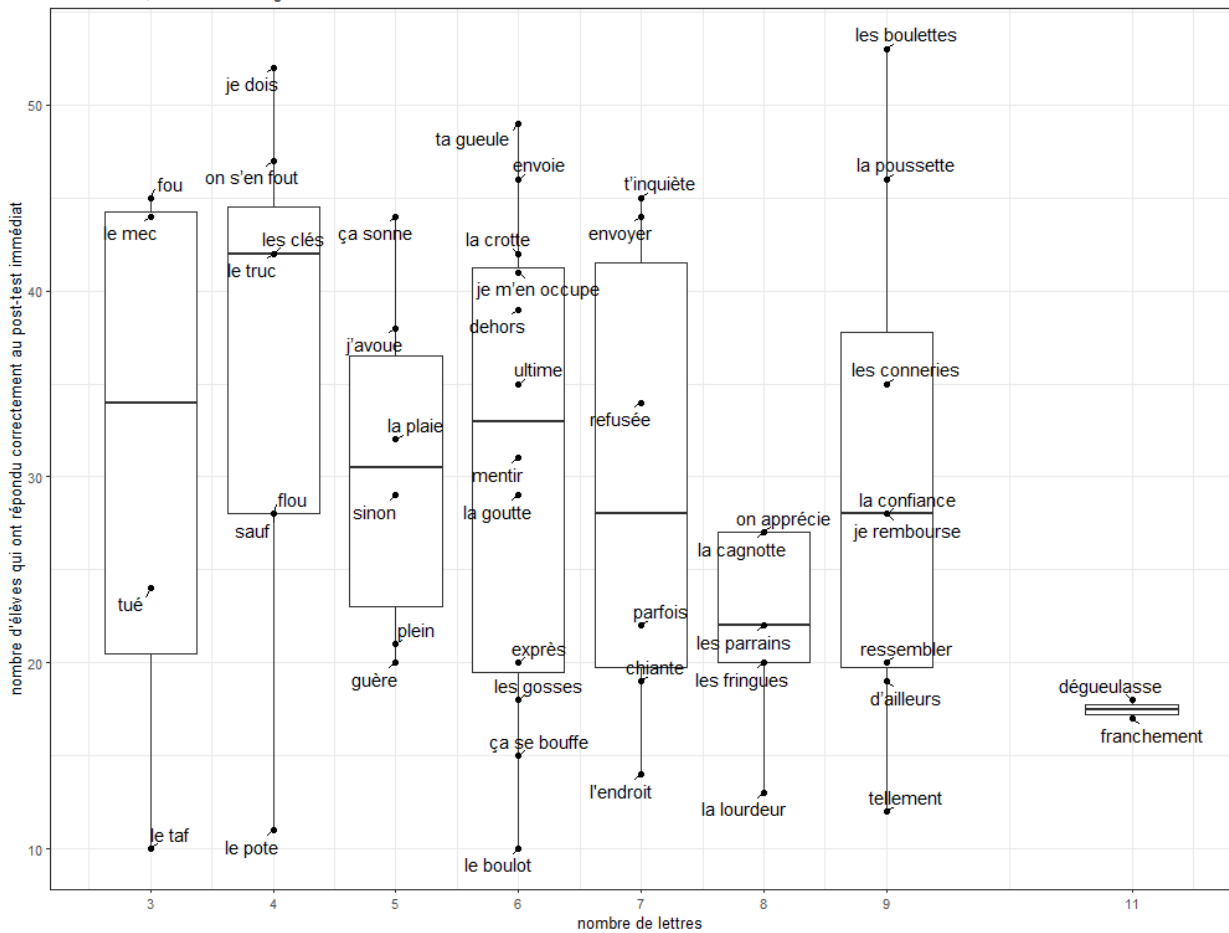


figure 19 : réponses correctes au post-test immédiat par rapport au nombre de lettres des mots cibles

Dans la figure 19 et la figure 20 on peut voir les mots cibles selon leur nombre de lettres. L'axe des y montre les résultats du post-test immédiat et différé. Les boxplots montrent entre autres la médiane du nombre d'élèves qui a répondu correctement lors des post-tests. On constate toute de suite une variation au niveau des mots cibles. À part des mots de 8 et 11 lettres, on trouve dans chaque catégorie des mots qui ont été retenus par une majorité des apprenants (par exemple *fou*, *je dois*, *ta gueule*, *t'inquiète*, *les boulettes*). En même temps, il y a des mots cibles dans chaque catégorie (un peu moins dans la catégorie

à l'infinitif ou au participe passé (31 élèves respectivement 26 élèves). Ensuite viennent les noms en pluriel (29 et 25 élèves), les noms en singuliers (28 et 21 élèves) et finalement les adjectifs, les adverbes et les conjonctions (21 et 23 élèves). Ce qui est intéressant, c'est que la perte pour la plupart des classes des mots se situe entre 4 et 7 élèves entre le post-test immédiat et le post-test différé, alors que le nombre d'apprenants qui s'est rappelé de la catégorie des adjectifs & co. a même légèrement augmenté.

tableau 11 : moyenne/pourcentage des mots retenus par classe de mots

moyenne/pourcentage de mots qui ont été retenus par classe de mots	noms (sg)		noms (pl)		verbes conjugués		verbes à l'infinitif/p.p		adjectifs & co.	
nombre de mots cibles par classe de mots	13		6		12		5		15	
post-test immédiat (n=88)	4.3	33%	2.5	42%	4.7	39%	2.2	44%	4.4	29%
post-test différé (n=78)	3.9	30%	2.3	38%	4.3	36%	1.9	38%	4.4	29%

Note : p.p. = participe passé

Nombre de réponses correctes par mot et classe de mots

n élèves = 88, sans élèves bilingues, post-test immédiat

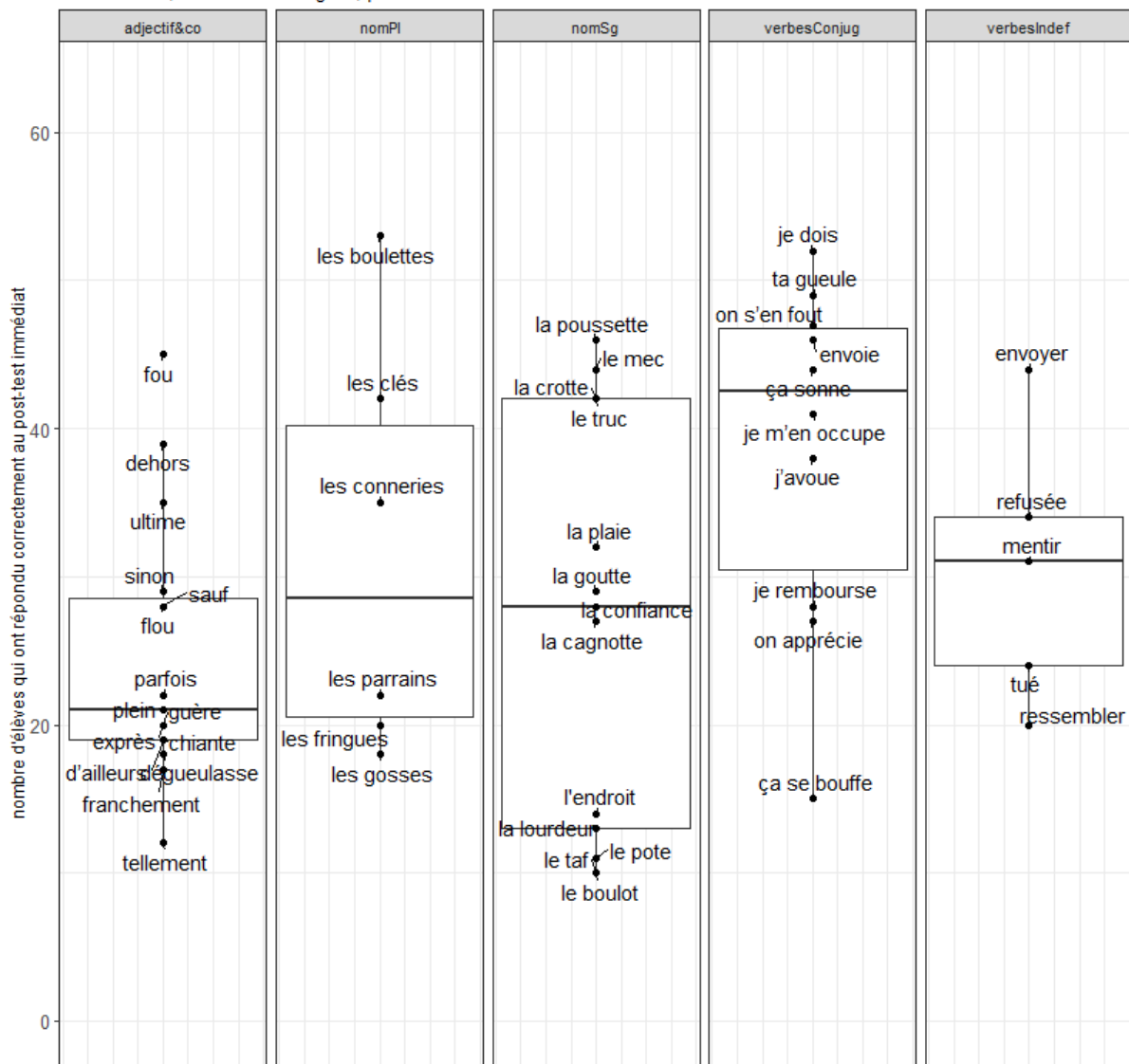


figure 21 : nombre d'élèves par mot et classe de mots (post-test immédiat)

Le tableau 11 montre les moyennes (absolues et en pourcentage) du nombre de mots cibles retenus par catégorie. On constate que l'apprenant « typique » a appris entre 29% et 44% des mots cibles par classe de mots (post-test immédiat) et que ce chiffre diminue à 29% à 38% pour le post-test différé. C'est-à-dire que cet apprenant moyen a retenu environ un tiers des mots cibles par catégorie, indépendamment du nombre de mots cibles faisant partie de la classe de mots correspondante. Ceci pourrait signifier que la classe de mots des mots cibles joue seulement un rôle mineur dans l'apprentissage du vocabulaire par les films. En même temps, l'ordre observé dans la figure 21 et la figure 22 est en général maintenu à l'exception des verbes conjugués qui sont moins bien retenus par rapport aux verbes indéfinis et par rapport aux noms au pluriel.

Nombre de réponses correctes par mot et classe de mots

n élèves = 78, sans élèves bilingues, post-test différé

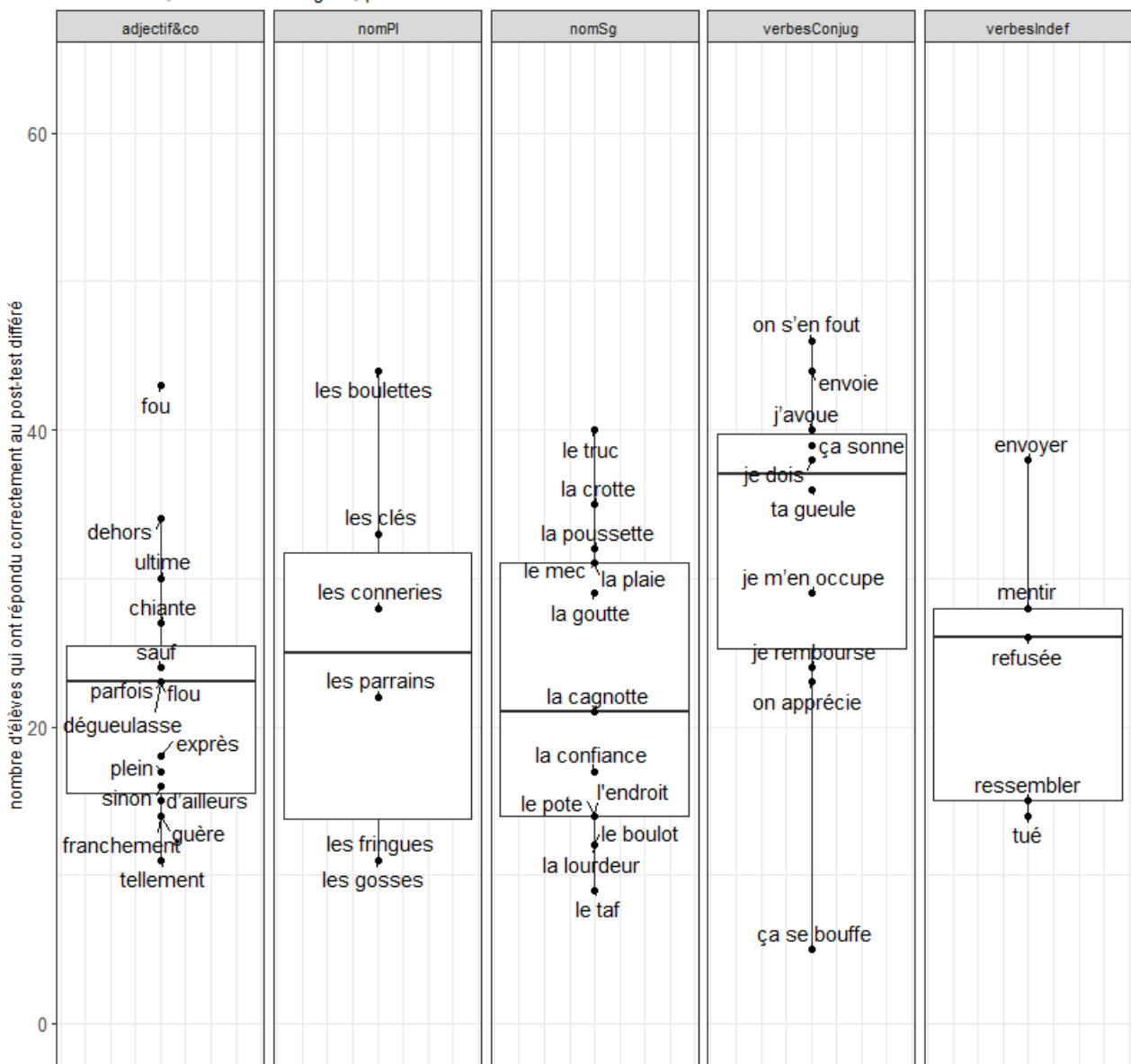


figure 22 : nombre d'élèves par mot et classe de mots (post-test différé)

6 Discussion

Dans ce chapitre seront discutés les résultats de la présente étude. La première partie répondra aux questions par rapport à la présence et le moment d'une activité et la deuxième partie tirera les conclusions concernant les différents facteurs qui influencent l'apprentissage du vocabulaire par les films.

6.1 La présence et le moment d'une activité

6.1.1 La présence d'une activité (QR1a)

Selon l'analyse des résultats, l'hypothèse 1 est confirmée dans la présente étude, c'est-à-dire qu'un input+ est supérieur à un input isolé (cf. les études d'input+ avec les films, Herron, 1994 ; Pujadas & Muñoz, 2019). Comment expliquer la différence de rétention de 0.6-1.6 mot entre les conditions d'input+ (film + activité) et d'input isolé ? Comme Peters (2012 : 236), Schmitt (2008 : 352) et d'autres l'ont proposé, celle-ci peut être expliquée par l'absence d'une activité explicite ou par les expositions (occurrences) supplémentaires des mots cibles lors de l'exécution de l'activité d'avant ou d'après. Le fait d'inclure des activités centrées sur l'apprentissage de vocabulaire mène à un taux d'exposition aux mots cibles supérieur par rapport à la condition d'input isolé (cf. Huang et al., 2012 : 554 ; Peters, 2012 : 236). En revanche, l'absence de telles activités et, en conséquence, de répétition(s) et donc de consolidation de nouveaux mots partiellement appris peut mener à l'oubli de ces mots (cf. Schmitt, 2008 : 341). L'importance d'une étape de répétition et de consolidation a également été soulignée dans l'étude de Sonbul & Schmitt (2010 : 257f). La différence du nombre de mots retenus dans les conditions d'input+ et d'input isolé étant plutôt faible (cf. résultats de Pujadas & Muñoz, 2019 : 487 ; Sonbul & Schmitt, 2010 : 256 ; Zhang & Graham, 2020 : 775), une question demeure : est-ce lié au type d'activité (peu effectif), au type d'input (approprié), au type de tests, au choix des mots cibles, aux facteurs individuels ou à d'autres facteurs ?

Les résultats ont montré que les apprenants ont en moyenne retenus 6-7 mots de 17 mots cibles testés par épisode, ce qui se traduit à 30-40 mots par heure si on considère l'exposition à l'input seul. Si on compare ces chiffres aux résultats d'études antérieures portant sur l'apprentissage implicite par des films (input isolé), on constate que les résultats de la présente étude sont plus élevés avec 30-40 mots contre 1 à 12 par heure d'input (voir section 2.1.3). Néanmoins, il est également nécessaire de considérer l'exposition supplémentaire et plus explicite par les activités. Les activités ayant durées 10 minutes en moyenne, il faudra rectifier le ratio par 6-7 mots appris par 22 minutes, ce qui équivaut à 16-19 mots appris par heure. Ceci représente toujours un chiffre remarquable par rapport aux études mentionnées.

Le fait que les mots cibles ont été appris même sans activité explicite portant sur le vocabulaire corrobore les résultats de Feng & Webb (2020 : 501) et d'autres chercheurs (par ex. Peters & Webb, 2018 ; Puimège & Peters, 2019 ; Rodgers, 2013) qui ont montré qu'un apprentissage implicite du vocabulaire lors du visionnage de films en version originale est possible. Une question se pose : Y-a-t-il d'autres explications plausibles pour expliquer l'apprentissage des 6 mots dans la condition sans activité ? D'une part, le manque d'un pré-test auprès des participants pour tester les connaissances préalables des 51 mots cibles mène à l'impossibilité de calculer les gains effectifs par apprenant. D'autre part, il est possible que les questions de discussion qui se focalisaient sur le contenu et n'évoquaient pas délibérément l'utilisation des mots cibles, aient contribué à l'apprentissage du vocabulaire testé (cf. Hill & Laufer, 2003 ; Paribakht & Wesche : 1997).

Il est également possible que des occurrences supplémentaires des mots cibles dans les épisodes suivants le post-test immédiat aient contribué à l'apprentissage de certains mots cibles, ce qui pourrait expliquer le nombre de mots plus élevé retenus dans la condition *pas* au post-test différé. Ce qui semble cependant clair est que toute explication explicite de la part de l'enseignant a été évitée lors de cette séance de discussion centrée sur la compréhension des scènes importantes du film, comme l'ont montré les enregistrements oraux et les journaux de recherche.

On peut donc présumer que l'*input+* (c'est-à-dire l'activité d'avant et d'après) semble effectivement avoir contribué à l'avantage des conditions d'*input+* par rapport à l'*input* isolé, même si dans la dernière condition, les résultats indiquent également un apprentissage. Néanmoins, il ne faut pas oublier que la variation entre les apprenants a également été observée dans la présente étude (cf. Milton, 2006 : 196).

6.1.2 Le moment de l'activité (QR1b)

La réponse à la deuxième question de recherche s'avère plus compliquée. Il semble effectivement que les deux hypothèses s'avèrent justes : Pendant que quelques apprenants/classes ont mieux retenu les mots cibles si ces derniers ont été présentés dans l'activité avant l'épisode, il y a d'autres qui ont profité davantage de l'activité d'après pour apprendre le vocabulaire cible. Il paraît donc que quelques élèves profitent de la focalisation d'attention avant le visionnage du film, ce qui leur permet un premier contact avec les mots cibles, qui en conséquent peut déjà engendrer une première association entre forme et sens, et cette association peut ensuite être renforcée et élaborée dans l'*input* (cf. Nation, 2001 : 252 ; Pellicer-Sánchez et al., 2021 : 190f ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 491). Une autre partie des élèves bénéficie de la focalisation explicite et de la répétition des mots cibles après les avoir rencontrés dans l'*input* (cf. Schmitt, 2008 : 352). Cette répétition semble consolider les connaissances lexicales acquises lors du visionnage de l'épisode et il se peut que les activités explicites et décontextualisées aient contribué à la rétention des mots cibles pour ce groupe d'apprenants. Il y a également un troisième groupe d'élèves pour lesquels le moment de l'activité ne semble pas exercer d'influence sur les résultats. Peut-être que pour ce groupe l'important est d'inclure une activité (*input+*), mais qu'il est indifférent au moment où celle-ci est placée.

L'analyse par classe a montré que le niveau de classe (EB, G, PG) joue peut-être un rôle pour la préférence du moment de l'activité. Les deux classes de niveau EB semblent plutôt profiter de la condition d'avant et les classes de niveau G plutôt de la condition d'après (au moins pour les post-tests différés). Peut-être que le fait de guider les élèves plus faibles avant le visionnage du film les aide à focaliser leur attention sur l'important, c'est-à-dire les mots cibles. Malheureusement, les données de la classe F manquent et on ne peut donc pas généraliser si l'effet du moment de l'activité est en lien avec le niveau de classe ou s'il est indépendant de ce dernier. Il reste donc une incertitude : Est-ce que les tendances constatées s'avèreraient justes avec un échantillon plus large ? Ou d'autres facteurs tels que le style d'enseignement, le niveau de concentration ou les stratégies des apprenants ont-ils influencé les résultats ?

Une autre possibilité pourrait être que les résultats aient été influencés par la difficulté des mots cibles des trois épisodes étudiés. Une analyse a montré que ce n'était pas le cas. Le fait que le post-test immédiat a eu lieu une dizaine de minutes après le déroulement de l'activité d'après qui lui ressemble considérablement, pourrait mener à la conclusion que l'activité d'après devrait révéler de meilleurs résultats, au moins pour le post-test immédiat. Les résultats montrent que ce n'est pas le cas. Au contraire, dans l'ensemble, la condition d'avant semble être légèrement supérieure à la condition d'après, comme le montrent surtout

les résultats du post-test différé. Mais cette tendance reste à vérifier à l'aide de futures études qui testent la rétention du vocabulaire au-delà de trois semaines.

La présente étude a donc montré que le moment d'une activité qui profite au mieux à l'apprentissage du nouveau vocabulaire varie pour différents apprenants. Même si les résultats du post-test montrent une légère tendance que les activités se focalisant sur le vocabulaire cible avant le visionnage du film profitent plus à l'apprentissage des mots cibles à long terme, de futures études devront analyser quel serait le moment idéal et pour quel public.

6.1.3 Conclusions

Quelle est la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et la présence d'une activité (QR1a) respectivement le moment de l'activité (avant/après, QR1b) ?

Concernant la QR1a, on a pu constater que l'input+ (film + activité d'avant ou d'après) semble avoir mené à la rétention de plus de mots (6-7 sur un total de 17 mots cibles) par rapport à la condition sans activité (6 mots). L'hypothèse de Schmitt (2008 : 352) est donc confirmée.

Pour la QR1b, les deux hypothèses s'avèrent correctes. Le moment de l'activité profite mieux à différents apprenants. Sur l'ensemble, il y a une légère tendance à ce que l'activité d'avant (cf. Nation, 2001 : 252) profite à plus d'apprenants, notamment à long terme. La similarité entre l'activité d'après et le format du post-test (cf. Schmitt, 2010a : 184) cependant, ne semble pas avoir joué un rôle dans la présente étude.

6.2 Les facteurs jouant un rôle pour l'apprentissage du vocabulaire

6.2.1 Les facteurs individuels

a) La taille de vocabulaire des élèves avant l'intervention (QR2a)

Si on compare les résultats du pré-test de vocabulaire (Lextale) avec le nombre de mots retenus lors des post-tests, on constate que la corrélation proposée par Nation (2001 : 233) et d'autres ne semble pas aussi claire pour le groupe d'apprenants qui ont participé à la présente étude. Il y a seulement une légère tendance à ce que les élèves avec les meilleurs scores au Lextale soient également ceux qui ont retenu le plus grand nombre de mots cibles. Il y a également une variation très large pour les apprenants qui ont eu le même score lors du Lextale, et les résultats du Lextale sont en général très bas.

Il se peut que le Lextale était effectivement trop difficile, vu le grand nombre de résultats au-dessous de 0 points (ce qui est considéré par Brysbaert, 2013 : 34 le résultat de supposition et non de connaissances). Une autre raison qui indique que le Lextale a peut-être été au-dessus du niveau accessible des apprenants est le fait que même les élèves bilingues n'ont pas dépassé un score de 37 points sur un total de 56 points possibles. Une analyse de la bande de fréquence des mots testés au Lextale a montré que seulement 6 mots appartenaient à la bande de fréquence K2, un total de 19 mots font partie des 5000 mots les plus fréquents selon Vocabprofile (Cobb, s.a.), 14 mots font partie de la tranche de K5-K10 et 23 mots appartiennent aux bandes de fréquences K11-K25 et sont, tout probablement, difficilement accessible par un groupe d'apprenants de niveau moyenne d'A2 selon le CECR (2005). Un autre aspect à considérer en interprétant les résultats est également la fiabilité des résultats du Lextale. S'agissant d'un test d'auto-

estimation (« Est-ce que tu connais le mot XY ? »), on ne peut pas être sûr que tous les apprenants aient répondu honnêtement au Lextale.

À part des difficultés avec le Lextale, il est aussi possible que les résultats de la présente étude diffèrent d'autres puisque le vocabulaire connu par les apprenants se distingue de celui attendu et utilisé dans les épisodes. Si le niveau de langue des épisodes choisis était effectivement au-delà des compétences de la plupart des participants, il est probable qu'ils étaient incapables d'inférer le sens de mots inconnus puisqu'ils n'ont pas assez compris du film (cf. Feng & Webb, 2020 : 505 ; Nation, 2013 : 352, 364 ; Pulido, 2007 : 82 ; Webb & Rodgers, 2009 : 408), ou alors que le vocabulaire appris dans le cours de FLE diffère de celui utilisé dans les films authentiques.

Quelle est donc la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et la taille du vocabulaire des élèves avant l'intervention (QR2a) ? L'hypothèse que la taille du vocabulaire préalable (mesurée par le Lextale) sert comme indicateur de nombre de mots appris lors du visionnage de films (cf. Nation, 2001 : 233 ; Puimège & Peters, 2019 : 434) est difficile à confirmer ou rejeter, vu la grande variation des données. L'hypothèse s'avère seulement correcte pour une partie spécifique d'élèves (par ex. les élèves bilingues). Il est possible que d'autres tests de mesure de la taille de vocabulaire outre le Lextale auraient mené à d'autres résultats, surtout si ces derniers avaient été mieux adaptés au niveau d'apprenants et donc été capables de mieux mesurer les nuances des connaissances lexicales dans le groupe cible.

b) La mémoire

À part la taille du vocabulaire préalable, la littérature (par ex. Ortega, 2009 : 90, 155) remarque que la mémoire joue un rôle important pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire à court et à long terme. Même si les capacités cognitives des participants n'ont pas été testées dans la présente étude, on peut supposer que ces dernières influencent les résultats des post-tests immédiats et différés (cf. Robinson, 2003 : 658, 660) dans la mesure où elles impactent les ressources attentionnelles (cf. Pattemore & Muñoz, 2020 : 9 ; Robinson, 2003 : 660 ; Sagarra, 2013 : 6) pour inférer le sens d'un nouveau mot, pour créer l'association entre la forme et le sens de manière consciente lors des activités et pour l'évocation de l'association lors du post-test différé une à trois semaines après la première rencontre avec le mot cible.

c) La connaissance d'autres langues

Au niveau individuel, les participants de la présente étude ont des connaissances de différentes langues outre la langue de scolarisation (allemand). Pour les analyses ont seulement été considérés ou exclus les élèves bilingues qui parlent français à la maison. Le questionnaire a relevé que d'autres langues telles que l'albanais, l'anglais, l'espagnol, le hongrois, l'italien, le macédonien, le népalais, le perse, le polonais, le portugais, le serbo-croate, le tagalog et le tamil font partie du répertoire linguistique de quelques-uns des participants. Il est possible que ces connaissances linguistiques aient influencées l'inférence et la rétention des mots cibles, notamment pour les locuteurs des langues proches du français (par ex. l'italien ou le portugais, cf. Nation, 2013 : 361 ; Wesche & Paribakht, 2010 : 33). Il pourrait être intéressant de considérer les langues parlées des élèves pour le choix des mots cibles et lors de l'analyse des résultats.

6.2.2 Les caractéristiques de l'input

a) Le nombre d'occurrences des mots cibles (QR2b)

Est-il vrai que les mots apparaissant le plus de fois dans les épisodes sont ceux qui sont les mieux retenus ? De nouveau, la tendance est légère pour affirmer l'hypothèse de Schmitt (2008 : 39) et Webb (2020 : 227). Les mots cibles avec le plus haut nombre d'occurrences sont effectivement parmi les mieux retenus. Mais en même temps, il y a beaucoup de variation et on trouve également des mots avec un faible nombre d'occurrences qui sont assez bien retenus lors des post-tests.

L'analyse au niveau du nombre d'occurrences minimales nécessaire pour augmenter les chances qu'un mot cible soit retenu a montré que les mots avec 5 ou plus d'occurrences dans l'input ont été mieux retenus. En prenant compte de l'occurrence dans l'activité et le post-test immédiat, il faut ajouter 1-2 occurrences supplémentaires par mot cible. Une comparaison des 6-7 occurrences nécessaires pour l'installation d'un apprentissage du mot cible aux chiffres proposés par la recherche montre que les résultats présents s'approchent à la proposition de Schmitt (2008 : 348 ; 2010 : 31), c'est-à-dire que 8-10 occurrences sont nécessaires. Comme de Vos et al. (2018 : 909) le proposent, il y a également des mots avec une seule occurrence dans l'input qui sont appris par un nombre considérable d'apprenants (*dehors, ultime, je m'en occupe, on apprécie, refusée, mentir*). Il se peut que ces mots étaient déjà connus par une partie des participants avant l'intervention.

Mais est-ce que les mots qui sont les plus facilement retenus sont-ils vraiment retenus grâce à un nombre élevé d'occurrences ? Un facteur qui pourrait également jouer un rôle est la concrétude. Selon Nation (2001 : 243) et d'autres, les mots concrets tels que *poussette, crotte, plaie, goutte, boulettes, clés, fou, dehors, chiante, dégueulasse* seront plus faciles à apprendre par rapport aux mots plus abstraits tels que *lourdeur, endroit, confiance, parrains, conneries* ou les adverbes et les conjonctions (*sinon, guère, tellement, d'ailleurs* etc.). Les données de la présente étude semblent confirmer cette relation, même s'il n'y a pas tous les mots qui suivent cette règle (par ex. *ça se bouffe, les fringues, les gosses*). Il est frappant que beaucoup de ces « exceptions » appartiennent au langage familier.

Il est également possible que la fréquence relative, c'est-à-dire la concentration ou au contraire l'écart des mots cibles au sein des trois épisodes et surtout au sein d'un seul épisode joue un rôle (cf. Rodgers & Webb, 2020 : 195). Une analyse superficielle a effectivement montré que les mots cibles qui apparaissent plusieurs fois dans le même épisode ont tendance à être mieux appris par rapport à ceux qui sont espacés, c'est-à-dire qui apparaissent avec peu d'occurrences dans plusieurs épisodes.

Une autre explication proposée par Vanderplank (2010 : 19), Webb (2011 : 130) et d'autres est la co-présence d'indices dans l'épisode tels que des images ou des explications, en même temps que l'utilisation du mot cible (association sémantique). Cette question n'étant pas au centre de la présente étude, cette relation a seulement été analysée pour 16 mots du premier épisode et il a été constaté qu'il y aurait très peu d'indices dans les phrases contextuelles et même pas d'images explicites qui représenteraient le mot cible.

Pour répondre à la QR2b (Quelle est la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et le nombre d'occurrences des mots cibles dans les 3 épisodes ?), on peut conclure qu'il y a une tendance à ce que les mots apparaissant plus souvent dans l'input soient

parmi les mieux retenus lors des post-tests, et que les mots avec 5 ou plus d'occurrences dans l'input sont retenus par une majorité d'apprenants, mais qu'il y aurait probablement d'autres facteurs tels que la fréquence relative et le niveau de concrétude du mot cible qui y joueraient également un rôle. Il serait intéressant d'analyser ces facteurs dans de futures études incluant surtout des mots cibles avec 5 ou plus d'occurrences, comme l'ont fait par exemple Rodgers & Webb (2020 : 210).

b) Le contexte

Comme le proposent Nation (2013 : 547) et Webb (2008 : 238 ; 2011 : 130), il y a le contexte qui définit si un nouveau mot est appris ou non. Si le contexte contient des indices visuels (par ex. la représentation de l'objet dans une scène de l'épisode), textuels (par ex. une explication du mot ou l'association à une personne/un objet/une situation) ou autres (par ex. paraverbaux pour indiquer si un mot porte une connotation négative), il sera plus facile pour l'apprenant d'inférer correctement le sens d'un nouveau mot à partir d'un input ou d'un exercice (cf. Peters et al., 2016 : 146 ; Rodgers, 2018 : 206). Pour la présente étude ceci signifie que les indices présents dans le film et les activités (la phrase contextuelle) ont peut-être influencé la difficulté de se souvenir d'un mot cible, et par conséquent, les résultats des post-tests.

6.2.3 Les caractéristiques du mot

a) La bande de fréquence des mots cibles (QR2c)

L'hypothèse de Puimège & Peters (2019 : 439) et Schmitt (2010a : 63) ne se confirme que pour une partie des 51 mots cibles testés : Il y a des mots cibles faisant partie des mots les plus fréquents en français qui sont en général mieux retenus par les élèves que les mots peu fréquents. Pour une autre partie de mots cibles, l'hypothèse ne s'avère pas correcte. Les résultats restent donc à vérifier. La proposition de Nation (2001 : 243) que les mots qui se trouvent dans une bande de fréquence accessible (c'est-à-dire, dans les 2000 mots les plus fréquents du français pour les apprenants de niveau A2 de la présente étude, cf. David, 2008 : 170, 173 ; Milton, 2008 : 335, Noreillie et al., 2018 : 229) sont plus faciles à apprendre, ne peut également ni être confirmée, ni rejetée. Il y a simplement trop de variation dans les données et trop peu de mots cibles dans chaque bande de fréquence pour pouvoir formuler une conclusion plus claire.

Si on regarde quels types de mots ne suivent pas l'hypothèse de Schmitt (2010a : 63), on trouve des substantifs tels que *poussette*, *boulettes*, *crotte*, *cagnotte* qui appartiennent à une bande de fréquence K plus haute et font donc partie du vocabulaire de français plus rare. Mais vu qu'il s'agit de noms concrets (cf. Schmitt, 2010a : 163) et qu'ils sont parfois soutenus par d'images du film (cf. Vanderplank, 2010 : 19), ils sont probablement plus faciles à apprendre, indépendamment de leur bande de fréquence K.

Pour les mots appartenant à une basse bande de fréquence (c'est-à-dire des mots très fréquents selon Vocabprofile, Cobb, s.a.), mais appris par peu d'apprenants, comme *tellement*, *d'ailleurs*, *guère*, *franchement*, *sinon*, *plein*, on peut constater qu'ils appartiennent surtout à la classe de mots des adverbes et sont, peut-être moins bien appris pour cette raison (cf. Schmitt, 2010a : 160).

Comment expliquer le fait que les mots cibles appartenant à K1 n'ont pas été les mieux retenus, comme le propose Schmitt (2010a : 63) ? Ceci pourrait être lié au choix des mots cibles. À part des adverbes, on trouve dans la catégorie des mots cibles K1 également des noms abstraits tels que *confiance* et *endroit* et des verbes indéfinis tels que *refusée* et *tué*. Il se peut que la classe de mots et le niveau de concrétude jouent

donc également un rôle, avec les mots abstraits et les adverbes étant plus difficiles (cf. Schmitt, 2010a : 160, 163).

En conclusion, quelle est donc la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et la bande de fréquence des mots cibles (QR2c) ? Le nombre de mots cibles étant restreint à 51 et étant donné le nombre trop peu de mots cibles dans les différentes bandes de fréquences, une généralisation des résultats reste difficile. Il serait alors pertinent d'inclure plus de mots par bande de fréquence et d'analyser si les hypothèses s'avèrent correctes grâce à ce fait. En plus, il serait intéressant de vérifier si les résultats se basant sur un corpus spécifique tiré uniquement de sous-titres de films persistent. Pour rappel, les bandes de fréquences utilisées dans la présente étude sont basées sur le corpus de Lonsdale & Le Bras (2011), un corpus dont les sous-titres des films représentent que 10%. De plus, de futures études pourraient étudier d'éventuelles corrélations entre la bande de fréquence et d'autres facteurs tels que la classe de mots et le niveau de concrétude.

b) La longueur des mots cibles (nombre de lettres/syllabes, QR2d)

Est-ce que les résultats confirment l'hypothèse de Schmitt (2010a : 161) que les mots plus courts sont mieux retenus ou au contraire, est-ce que ce sont les mots les plus longs dont les apprenants se souviennent le mieux (cf. Nation, 2001 : 243 ; Puimège & Peters, 2019 : 434 ; Schmitt, 2010a : 161) ?

L'analyse au niveau du nombre de syllabes a montré une légère tendance à ce que les mots courts sont plus faciles à apprendre. Néanmoins, il y a beaucoup de variation entre la rétention des mots cibles individuels selon les résultats des post-tests. Cette variation a également été constatée lors de l'analyse des mots cibles selon le nombre de lettres. Il ne faut pas oublier qu'il y a un nombre limité de mots cibles dans chaque catégorie (surtout pour le nombre de lettres), et chaque mot cible exerce une grande influence sur la moyenne ou la médiane. Un effet qui a également été observé au niveau du nombre de syllabes ainsi qu'au nombre de lettres est le fait qu'en général, les apprenants se sont souvenus de plus de mots cibles lors du post-test différé par rapport au post-test immédiat, indépendamment de la catégorie de longueur du mot. Ceci pourrait être dû à l'effet de fréquence/répétition des mots cibles lors du visionnage d'épisodes suivants les post-tests immédiats (cf. Schmitt, 2008 : 39). Ces mots cibles ont apparus et été testés immédiatement après l'épisode 2.1, 2.2 ou 3.1, mais ils sont souvent réapparus dans les épisodes d'après (2.2, 3.1 et 3.2). Ces occurrences supplémentaires ont peut-être contribué au fait qu'ils sont mieux retenus au post-test différé. D'autres raisons pour expliquer les chiffres supérieurs du post-test différé pourraient être l'effet de test en tant que tel (cf. Schmitt, 2008 : 399 ; Schmitt, 2010a : 156) et les différences individuelles étant à l'origine d'un nombre différent d'apprenants pour les deux tests.

Il est donc probable que d'autres facteurs tels que la fréquence d'occurrence, la classe de mots, le niveau de concrétude ou le registre de langue (par ex. langage familier) jouent également un rôle. L'analyse des mots cibles a par exemple montré que les mots du langage familier tels que *le taf*, *le pote*, *le boulot*, *ça se bouffe*, *les gosses*, *les fringues* font partie des mots qui sont moins bien retenus. Peut-être que les participants de la présente étude n'ont pas l'habitude d'entendre du langage familier ou n'y portaient pas assez d'attention (cf. aspect *need* de l'hypothèse de la charge d'engagement de Laufer & Hulstijn, 2001 : 14f) puisqu'ils connaissent déjà leurs synonymes en français standard. Concernant la classe de mots, il y a de nouveau les adverbes tels que *tellement*, *franchement*, *guère*, *exprès* qui semblent être plus difficiles à retenir (cf. Schmitt, 2008 : 350), indépendamment du nombre de lettres ou syllabes. La concrétude pourrait jouer

un rôle pour la rétention des mots cibles (cf. Schmitt, 2010a : 163) puisqu'on trouve des mots peu concrets (par exemple *lourdeur, endroit*) dont une minorité des élèves s'est souvenue, et *boulettes, poussette, crotte, envoyer, ça sonne* d'autre part, c'est-à-dire des mots concrets selon la définition de Paivio, Yuille & Madigan (1968 : 658) qui ont été correctement associés par beaucoup d'apprenants. La fréquence d'occurrence quant à elle (cf. Schmitt, 2008 : 39), pourrait également présenter un facteur important, vu la discussion ci-dessus concernant l'effet de répétition entre les deux post-tests et étant donné que des mots avec beaucoup d'occurrences dans l'input comme *envoyer, je dois* ou *truc* sont retenus par la majorité des participants.

Il reste l'incertitude qu'une partie des apprenants ait déjà eu des connaissances (partielles) de certains mots cibles avant l'intervention (cf. Laufer, 1997 : 154) et la question se pose : Les résultats seraient-ils différents si on avait inclus les articles et les pronoms personnels dans l'analyse ? Ce qui ne s'avère pas correct, cependant, c'est que les mots longs sont plus saillants à l'oral et mieux retenus pour cette raison (cf. Puimège & Peters, 2019 : 434). Concernant la polysémie (cf. Schmitt, 2010a : 161), il est difficile de dire quels mots cibles seront jugés polysémiques par les apprenants. Peut-être qu'une part des apprenants a confondu des mots comme *tué, guère, boulot* avec leurs homophones ou la prononciation des mots similaires (*tu es, guerre, poulet*) et les a trouvés difficiles pour cette raison.

Quelle est donc la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et la longueur des mots cibles (QR2d) ? L'analyse a montré que les mots plus courts (avec peu de lettres/syllabes) sont en général mieux retenus. C'est le cas pour les résultats du post-test immédiat ainsi que le post-test différé.

c) La classe de mots cibles (QR2e)

L'analyse par classe de mots a relevé que les apprenants ont en général mieux retenu les verbes, suivi des noms et des adjectifs & co. Cela signifie que l'hypothèse de Schmitt (2008 : 350) s'avère correcte pour les données analysées. En même temps, on peut constater que la proposition de Gullberg et al. (2010 : 17) est visible dans les résultats, surtout au post-test immédiat. En analysant la classe des noms, les noms les plus concrets semblent en général être retenus par un plus grand nombre d'apprenants par rapport aux noms plus abstraits (cf. Vanderplank, 2010 : 19, voir 2.4.2 c) concrétude). Il y a par exemple les mots cibles *poussette, crotte, goutte*, qui sont tous très concrets et représentés par des images dans les épisodes. En même temps, il y a des mots comme *fringues, gosses, ça se bouffe* qui semblent être assez concrets, mais qui apparaissent tout en bas du spectre. Il se peut qu'il y ait une interaction avec les mots cibles appartenant au langage familier. Concernant le pourcentage des mots cibles retenus en moyenne (entre 29% et 44% dans la présente étude), celui se trouve entre les chiffres rapportés des études de lecture implicite qui se situaient entre 15% et 68% (cf. Horst, 2005 : 374 ; Swanborn & de Glopper, 1999 : 261).

Quelle est alors la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série et la classe de mots cibles ? Selon les résultats, il semble que les verbes sont plus facilement appris, suivis des noms et des adjectifs & co. Il faut bien sûr interpréter ces résultats avec précaution, le nombre de mots cibles dans chaque catégorie étant assez bas avec 5-15 mots. Il est donc fort possible que des caractéristiques des mots cibles outre leur classe de mots sont responsables des différences, par exemple le niveau de concrétude, le fait d'appartenir au langage familier ou la fréquence. Les mots cibles *fou/flo* par exemple, se ressemblent beaucoup et ils sont appris par une grande partie

d'apprenants, pareil pour les verbes *envoie* (à l'impératif) et *envoyer* (à l'infinitif) qui ont, les deux, été retenus par beaucoup d'apprenants. De futures études pourraient analyser s'il y a un effet de fréquence qui influence l'apprentissage de mots cibles similaires.

d) La concrétude

Si un mot cible est plutôt abstrait ou concret définit s'il est représentable. Dans le contexte des films, ceci signifie que les apprenants peuvent plus facilement observer les mots concrets dans l'input par rapport à un mot cible abstrait. Comme l'ont proposé Puimège & Peters (2019 : 432), cette association sémantique, c'est-à-dire la représentation simultanée de l'image et de la forme du mot cible, peut faciliter l'apprentissage du vocabulaire par les films. Rodgers (2018 : 203) a trouvé que 29% des noms cibles étaient représentés visuellement (immédiatement avant ou après le mot à l'oral) dans un programme télévisé narratif. Une analyse de 16 mots cibles (noms, verbes, adjectifs & co.) du premier épisode de *Plan Cœur* (voir 6.2.2 a) a montré que dans la présente étude, il y aurait probablement même moins d'indices visuels. Mais les études suggèrent néanmoins, qu'en général, les mots concrets sont plus faciles à apprendre par rapport aux mots abstraits (cf. Bonin et al., 2018 : 2367f ; Brysbaert et al., 2014 : 904 ; Nation, 2001 : 243 ; Pichette et al., 2012 : 77 ; Puimège & Webb, 2019 : 426 ; Schmitt, 2008 : 53 ; Schmitt, 2010a : 163 ; Vanderplank, 2010 : 19). C'est-à-dire que le niveau de concrétude des mots cibles a peut-être influencé les résultats de la présente étude.

6.2.4 Conclusions

Quelle est la corrélation entre l'apprentissage du nouveau vocabulaire par le visionnage de trois épisodes d'une série d'une part, et

- 2a la taille du vocabulaire des élèves avant l'intervention,
- 2b le nombre d'occurrences des mots cibles dans les 3 épisodes,
- 2c la bande de fréquence des mots cibles,
- 2d la longueur des mots cibles et
- 2e la classe de mots cibles d'autre part ?

L'analyse et la discussion des différents facteurs ont montré qu'une grande taille de vocabulaire préalable (QR2a) pourrait faciliter l'apprentissage du vocabulaire, mais les résultats de la présente étude étant trop variés et le pré-test de vocabulaire (Lextale) trop difficile, l'hypothèse 2a n'est pas vérifiée. Pour le nombre d'occurrences dans l'input (QR2b), il semblerait qu'un grand nombre d'occurrences facilite l'apprentissage du vocabulaire par les films, surtout si un mot cible apparaît 5 fois ou plus dans l'input. Concernant les caractéristiques des mots cibles analysés dans la présente étude, il a été constaté qu'une généralisation à part la bande de fréquence des mots cibles (QR2c) est difficile et que ceci pourrait être lié au fait qu'il y avait trop peu de mots cibles dans chaque catégorie de fréquence. Pour la longueur et la classe de mots cibles, la relation est plus claire : les mots courts sont plus faciles à retenir par rapport aux mots longs (QR2d) et les résultats ont montré que les verbes ont tendance à être plus facilement appris par rapport aux noms, adjectifs, adverbes et conjonctions (QR2e).

La discussion a également montré que d'autres facteurs tels que les capacités cognitives, la connaissance d'autres langues, le contexte et le niveau de concrétude des mots cibles jouent probablement aussi un rôle, et que tous ces facteurs s'influencent vraisemblablement mutuellement.

7 Conclusion et perspectives

Après avoir répondu aux questions de recherche dans le chapitre précédent, ce chapitre conclura avec une discussion des limitations, de futures pistes pour des études ultérieures ainsi que les implications didactiques.

7.1 Limitations

L'analyse et l'interprétation des résultats ont montré quelques limitations et faiblesses de la présente étude. Tout d'abord, il faut mentionner que les résultats sont uniquement valides pour le contexte présent, c'est-à-dire le groupe, l'input (les épisodes), les mots cibles, les activités et les tests choisis. Il est évident qu'un échantillon plus grand d'apprenants aurait contribué à une puissance statistique plus grande. Concernant les participants, il a été décidé d'inclure les résultats de tous les apprenants, à l'exception des élèves qui n'ont pas eu le consentement de leurs parents à participer à la présente étude et à part les élèves bilingues (français/allemand) qui ont été exclus pour la majorité de l'analyse. Ceci signifie que les élèves qui ont manqué une ou plusieurs séances de l'intervention ont été désavantagés lors du post-test différé et que l'analyse des résultats ne se base, en conséquence, pas toujours sur le même groupe de participants. Pour résoudre ce problème, il aurait été préférable d'inclure les apprenants ayant participé à toutes les parties de l'intervention ou d'exclure les données des élèves qui ont été absents lors du visionnage d'un des trois épisodes analysés (cf. Pujadas & Muñoz, 2019 : 486). Une autre limitation importante est le manque de pré-test pour le groupe cible analysé. Le pré-test de vocabulaire portant sur les connaissances préalables des mots cibles choisis a seulement été effectué par le groupe pilote qui est, à part une année de FLE en plus, semblable aux participants choisis pour l'intervention. Cela résulte des savoirs préalables des mots cibles qui ne sont pas connus pour le groupe testé et il reste difficile d'estimer les gains de vocabulaire grâce à l'intervention. En même temps, cette méthode a été choisie pour éviter l'effet du pré-test puisque toute exposition supplémentaire aux mots cibles peut influencer l'apprentissage de ces derniers, même si le pré-test a lieu bien avant l'intervention. Néanmoins, l'effet de test (cf. Schmitt, 2008 : 399 ; Schmitt, 2010a : 156) semble avoir influencé les résultats de la présente étude à un autre moment, à savoir lors des résultats du post-test différé, qui ont probablement été manipulés par les post-tests immédiats identiques ayant eu lieu une à trois semaines avant le post-test différé. Et voici une limitation de plus (cf. Rodgers, 2013 : 98) : Même si les données ne semblent pas aller dans cette direction, il est possible que la variation par rapport à l'écart temporel entre le post-test immédiat et le post-test différé (entre une et trois semaines) ait contribué à la difficulté de comparaison des mots cibles des trois épisodes. L'influence du type de tests/d'exercices ainsi que des mots cibles et distracteurs choisis n'est pas négligeable non plus. Le format des post-tests et des activités étant des exercices à choix multiples, il ne peut pas être exclu que les apprenants n'aient pas simplement deviné les réponses ou une partie des réponses. Pour le pré-test de vocabulaire (Lextale), il n'y a aucune certitude non plus que les apprenants y aient répondu honnêtement, vu le format auto-éstimatif du test. Le choix des mots cibles a été fait avec une grande diligence, mais il aurait été judicieux d'inclure des mots supplémentaires ne faisant pas partie des mots cibles testés pour mieux voir l'effet du film (cf. Schmitt, 2010a : 178, 180 ; Zhang & Graham, 2020 : 770) et d'éventuellement contrôler le nombre de mots cibles pour chaque classe de mots, comme le propose Schmitt (2010a : 160). Concernant les distracteurs, ceux-ci ont été contrôlés pour leur nombre, la classe de mots et la bande de

fréquence, comme l'ont par exemple proposé Peters (2012 : 222) et Pujadas & Muñoz (2019 : 485), mais le choix de distracteurs comparables en difficulté et donc valables reste une tâche très difficile, surtout pour trouver des distracteurs qui s'adaptent au contexte d'une phrase, comme il a été nécessaire pour les activités (cf. Nation, 2013 : 543, 547 ; Read, 2000 : 173). Une question qui demeure est par ailleurs l'effet de l'input versus l'effet de l'activité (cf. Nation, 2013 : 371). Est-ce que l'apprentissage du nouveau vocabulaire est-il surtout dû à l'input ou aux activités ? De futures études s'intéressant à cette distinction pourraient trouver des pistes de réponses en incluant, par exemple, deux conditions d'input isolé (activités seules, film seul).

7.2 Futures pistes de recherche

La recherche concernant l'apprentissage du vocabulaire par les séries télévisées n'étant qu'à ces débuts, beaucoup de domaines se prêtent à de futures études. Il serait par exemple intéressant de tester différents types d'activités pour faire du film un input+. Est-ce que les activités communicationnelles de type discussion, qui se situent plus près de « l'environnement naturel » d'un apprenant FLE, contribuent-elles également au développement lexical (cf. Rodgers & Webb, 2020 : 215) ? Pourrait-on créer un type d'activité hybride qui ne se focalise pas seulement sur le contenu, mais également sur des aspects linguistiques, pour que l'on puisse combiner l'avantage de ce type d'activités (différenciation, productivité, moindre préparation puisque moins spécifique) avec les bénéfices de l'apprentissage par les films (par ex. motivation des élèves) ? Pour le type de film ou de série, il serait intéressant de voir quel genre et quelle durée de film serait capable de motiver les élèves pour qu'ils puissent développer au maximum leurs connaissances en L2, et à quels intervalles celui-ci pourrait être inclus dans le cours de FLE pour leur profiter au plus (cf. Peters et al., 2016 : 146). Il faut également davantage d'études en contexte francophone analysant la question du niveau de compréhension nécessaire et du choix des sous-titres pour exploiter pleinement le potentiel de l'apprentissage par les films. Une autre question intéressante serait de vérifier les résultats de la QR1b, c'est-à-dire à quel moment (quel type d') l'activité devrait être placée (avant/après le visionnage du film) pour soutenir au mieux l'apprentissage du vocabulaire ou d'un autre phénomène linguistique par les films. Les nouvelles technologies telles que le suivi oculaire ou des méthodes pour mesurer les activités cognitives donneront sûrement des possibilités supplémentaires pour mieux comprendre le rôle central de l'attention, afin d'analyser par exemple l'effet visuel (mot repère : association sémantique) sur l'apprentissage lexical par les médias multimodaux tels que les films. Si ces futures études prennent en compte les conseils méthodologiques évoqués par la recherche passée et actuelle, en choisissant par exemple soigneusement les formats et les moments de tests, il est certain que de résultats intéressants se produiront, et que l'apprentissage des L2 en profitera.

7.3 Implications didactiques

Qu'est-ce que tout cela signifie concrètement pour l'enseignement de FLE ou d'autres L2 ? Qu'il y a un potentiel inexploité dans l'apprentissage avec les films ! Vu la motivation des apprenants pour les médias multimodaux tels que les films (cf. Bernath et al., 2020 : 25f), il faut en profiter pour travailler les compétences linguistiques des élèves. Bien entendu, comme l'ont montré différentes études (cf. Herron, 1994 : 193 ; Pujadas & Muñoz, 2019 : 487), les films seuls profitent moins à l'apprentissage du nouveau vocabulaire par rapport aux films accompagnés d'activités (input+). Il ne suffit donc pas de choisir un film

d'actualité pour la dernière semaine avant les vacances pour profiter au maximum de ce média. Il faudra trouver un chemin pour combiner le plaisir et la motivation issus de l'association des films et séries télévisées au temps libre, avec des activités stimulantes afin que les élèves puissent développer leurs compétences linguistiques. Étant donné qu'un grand choix de films et séries actuels est mis à disposition gratuitement ou à un prix abordable sur internet, notamment sur des portails vidéo (par ex. Youtube) et sur des plateformes de streaming tels que Netflix, il est aujourd'hui facile de choisir un film adapté au groupe d'apprenants. Les enseignants pourront en outre installer un logiciel tel que *Language learning with Netflix* (Wilkinson & Apic, s.a.) afin d'accéder aux transcriptions du film choisi. Ainsi, ces dernières permettent à l'enseignant de survoler et d'analyser le film pour ensuite choisir les sujets ou les phénomènes à discuter et travailler. Pour étudier le vocabulaire d'un film, il est par exemple possible de choisir des mots cibles fréquents à apprendre grâce à des sites tels que Vocabprofile (Cobb, s.a.). Les transcriptions faciliteront donc la préparation d'un cours de FLE travaillant avec les films, surtout si l'enseignant souhaite développer une activité d'avant, ce qui semble, selon les résultats de la présente étude, mieux profiter à l'apprentissage du vocabulaire par rapport à l'activité d'après. Il est attendu que l'évolution de ce secteur de recherche engendra non seulement des conseils pratiques pour l'enseignement de FLE en proposant par exemple des domaines de l'apprentissage des langues qui se prêtent particulièrement à l'enseignement par les films, mais également que du matériel et de nouveaux logiciels soient créés pour faciliter la préparation des cours et la création d'activités ciblées.

Bibliographie

- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Lund University.
- Amer, A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *English Language Teaching Journal*, 51 (1), 43–47.
- Baddeley, A. (1990). *Human Memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford Psychology Series. Oxford: Oxford University Press.
- Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2020). *JAMES - Jeunes, activités, médias - enquête Suisse*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Berthele, R., Lambelet, A., & Schedel, L.S. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme. L'exemple des inférences inter-langues. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 61, 146-155.
- Bonin, P., Méot, A., & Bugajska, A. (2018). Concreteness norms for 1,659 French words: relationships with other psycholinguistic variables and word recognition times. *Behavior Research Methods*, 50, 2366-2387. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1014-y>
- Bonin, P., Méot, A., Aubert, L., Malardier, N., Niedenthal, P., & Capelle-Toczek, M.-C. (2003). Normes de concrétude, de valeur d'imagerie, de fréquence subjective et de valence émotionnelle pour 866 mots/Concreteness, imageability, subjective frequency, and emotionality ratings for 866 words. *L'Année Psychologique*, 103, 655-694.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20, 136-163.
- Brysaert, M. (2013). Lextale_Fr. A fast, free, and efficient test to measure language proficiency in French. *Psychologica Belgica*, 53 (1), 23-37. <http://dx.doi.org/10.5334/pb-53-1-23>
- Brysaert, M., Warriner, A. B., & Kuperman, V. (2014). Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas. *Behavior Research Methods*, 46 (3), 904-911. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0403-5>
- Burger, G. (2019). Was bewirkt der Einsatz von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht? Die empirische Forschung im Überblick / The effects of the use of feature films in the foreign language classroom. A review of empirical research. *Info DaF*, 46(6), 687-713. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0078>
- Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an Additional Language. *Language Teaching Research*, 6 (2), 145-173.
- CECR (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

- Chung, J.M. & Huang, S.C. (1998). The effects of three aural advance organizers for video viewing in a foreign language classroom. *System*, 26, 553-565.
- Cintrón-Valentín, M.C. & García-Amaya, L. (2021). Investigating textual enhancement and captions in L2 grammar and vocabulary: An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-26. DOI: 10.1017/S0272263120000492
- Cobb, T. (s.a). Vocabprofile French v.5 (a.k.a. fr_5). 25,000 most frequent lemmas of French. <https://www.lexutor.ca/vp/comp/> (20.06.2021)
- David, A. (2008). Vocabulary breadth in French L2 learners, *Language Learning Journal*, 36 (2), 167-180. DOI: 10.1080/09571730802389991
- Davis, C. & Kim, J. (2001). Repeating and Remembering Foreign Language Words: Implications for Language Teaching Systems. *Artificial Intelligence Review*, 16, 37-47.
- de la Fuente, M. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition. Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10 (3), 263-295. DOI: 10.1191/1362168806lr196oa
- de Leeuw, J. (2021). jsPsych. A JavaScript library for running behavioural experiments in a web browser. <https://www.jspsych.org/> (29.06.2021)
- de Vos, J.F., Schriefers, H., Nivard, M.G., & Lemhöfer, K. (2018). A Meta-Analysis and Meta-Regression of Incidental Second Language Word Learning from Spoken Input. *Language Learning*, 68 (4), 906-941. DOI: 10.1111/lang.12296
- Derin, A. & Gökce K. (2006). Elementary School EFL Learners' Vocabulary Learning: The Effects of Post-Reading Activities. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (2), 255-273.
- Desrochers, A. & Thompson, G.I. (2009). Subjective frequency and imageability ratings for 3,600 French nouns. *Behavior Research Methods*, 41(2), 546-557. DOI: 10.3758/BRM.41.2.546
- Durbahn, M., Rodgers, M., & Peters, E. (2019). The relationship between vocabulary and viewing comprehension. *System*, 88, 1-13.
- Ellis, N.C. (1997²). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego: Academic Press.
- Feng, X. & Webb, S. (2020). Learning vocabulary through reading, listening, and viewing. Which mode of input is most effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 499-523. DOI: 10.1017/S0272263119000494
- Ferrand, L., Bonin, P., Méot, A., Augustinova, M., New, B., Pallier, C., Brysbaert, M. (2008). Age-of-acquisition and subjective frequency estimates for all generally known monosyllabic French words and their relation with other psycholinguistic variables. *Behavior Research Methods*, 40 (4), 1049-1054. DOI: 10.3758/BRM.40.4.1049
- File, K.A. & Adams, R. (2010). Should Vocabulary Instruction Be Integrated or Isolated? *TESOL QUARTERLY*, 44 (2), 222-249.

- Fraser, C.A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Frumuselu, A.D., De Maeyer, S., Donche, V., & Colon Plana, M. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117. DOI: 10.1016/j.linged.2015.10.001.
- Gass, S.M. & Mackey, A. (2012). *Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Gullberg, M., Roberts, L., Dimroth, C., Veroude, K., & Indefrey, P. (2010). Adult Language Learning After Minimal Exposure to an Unknown Natural Language. *Language Learning*, 60 (Suppl. 2), 5-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00598.x>
- Gyllstad, H. (2013). Looking at L2 vocabulary knowledge dimensions from an assessment perspective – challenges and potential solutions. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (pp. 11-28). Amsterdam: Eurosla Monograph Series 2.
- Hennebry, M., Rogers, V., Macaro, E., & Murphy, V. (2017). Direct teaching of vocabulary after listening. Is it worth the effort and what method is best? *The Language Learning Journal*, 45 (3), 282-300. DOI: 10.1080/09571736.2013.849751
- Herron, C. (1994). An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 190-198.
- Hill, M. & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41, 87-106.
- Hirsh, D. (2015). Researching Vocabulary. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics. A Practical Resource* (pp. 369-386). London/New York: Bloomsbury.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61 (3), 355-382.
- Horst, M., Cobb T., & Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11 (2), 207-223.
- Hu, H.M. & Nassaji, H. (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement load hypothesis versus technique feature analysis. *System*, 56, 28–39.
- Huang, S., Eslami, Z., & Willson, V. (2012). The Effects of Task Involvement Load on L2 Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analytic Study. *The Modern Language Journal*, 96 (4). 544-557. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2012.01394.x 0026-7902/12
- Hulstijn, J.H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental learning. In P. J. L. Arnaud, & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). Macmillan.
- Hulstijn, J.H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381). Malden MA: Blackwell Publishing.
- Istrati, N. (2018). Utilisation des films dans l'enseignement du FLE. *Interuniversitaria*, 14, 204-210.
- Jelani, N.A.M. & Boers, F. (2018). Examining incidental vocabulary acquisition from captioned video. *International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 169-190.
- Jin, Z. & Webb, S. (2020). Incidental Vocabulary Learning Through Listening to Teacher Talk. *The Modern Language Journal*, 104 (3), 550-566.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11, 149-158.
- Kanellopoulou, C., Kermanidis, K.L., & Giannakouloupoulos, A. (2019). The Dual-Coding and Multimedia Learning Theories: Film Subtitles as a Vocabulary Teaching Tool. *Education Sciences*, 9 (210), 2-13. DOI: 10.3390/educsci9030210
- Keuleers, E. & Brysbaert, M. (2010). Wuggy: A multilingual pseudoword generator. *Behavior Research Methods*, 42 (3), 627-633. <http://crr.ugent.be/programs-data/wuggy>
- Kousta, S.T., Vigliocco, G., Vinson, D.P., Andrews, M., & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: Why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140, 14-34. <https://doi.org/10.1037/a0021446>
- Kucher, T. (2020). Language Learning Behind the Screen. Movies for Second Language Acquisition. The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2020. Official Conference Proceedings.
- Laufer, B. & Hulstijn, J.H. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.
- Laufer, B. & Nation, I.S.P. (2012). Vocabulary. In S. Gass & A. Mackey, (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). New York: Routledge.
- Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language Teaching Research*, 19, 687-711. <https://doi.org/10.1177/1362168814559797>
- Laufer, B. & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28, 89-108.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16 (3), 44-54.
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250.
- Lee, J. & Levine, G. (2020). The effects of instructor language choice on second language vocabulary learning and listening comprehension. *Language Teaching Research*, 24, 250-272.

- Leow, R.P. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*. New York: Routledge.
- Leow, R.P. (2019). ISLA: How implicit or how explicit should it be? Theoretical, empirical, and pedagogical/curricular issues. *Language Teaching Research*, 23 (4), 476-493.
- Leow, R.P. (2020). Attention, Noticing and Awareness in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Lin, P.M.S. (2014). Investigating the validity of internet television as a resource for acquiring L2 formulaic sequences. *System*, 42, 164-176.
- Lindqvist, C. & Ramnäs, M. (2016). L'enseignement du vocabulaire à l'université. *Synergies Pays Scandinaves*, 11-12, 55-64.
- Lindqvist, C. (2016). Le développement de la taille du vocabulaire en français L2 chez les élèves suédophones. *Synergies Pays Scandinaves*, 11-12, 151-161.
- Lindqvist, C. (2021). L'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneeds German (Eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lonsdale, D. & Le Bras, Y. (2011). *A frequency dictionary of French. Core vocabulary for learners*. Routledge: New York.
- Lotto, L. & de Groot, A.M.B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. *Language Learning*, 48 (1), 31-69.
- Mahuddin, E., Siyanova-Chanturia, A., & Boers, F. (2021). *Incidental acquisition of multiword expressions through audiovisual materials: The role of repetition and typographic enhancement*. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-24. DOI: 10.1017/S0272263121000036
- Markham, P. L., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, 34 (5), 439-445.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Mayer, R.E. (2014²). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P.M. & G. Jones (1988). Vocabulary size as a placement indicator. In P. Grunwell (Ed.), *Applied Linguistics in Society* (pp. 80-87), London: CILT.
- Meara, P.M. (1996). The classical research in vocabulary acquisition. In G. Anderman & M. Rogers, (Eds.), *Words, Words, Words* (pp. 27-40). Clevedon : Multilingual matters.
- Mebarki, S. (2020). *L'impact des films sur l'enseignement/apprentissage du FLE* (Mémoire). Université 8 mai 1945 de Guelma, Algérie.
- Milton, J. & Meara, P. (1998). Are the British really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal*, 18, 68-76.

- Milton, J. (2006). Language lite? Learning French vocabulary in school. *Journal of French Language Studies*, 16 (2), 187-205.
- Min, H.T. (2008). EFL Vocabulary Acquisition and Retention. Reading Plus Vocabulary Enhancement Activities and Narrow Reading. *Language Learning*, 58 (1), 73-115.
- Mondria, J.-A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (4), 473-99.
- Montero Perez, M., Peters, Elke, Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of Captioning on Video Comprehension and Incidental Vocabulary Learning. *Language Learning & Technology*, 18 (1), 118-141. <http://lt.msu.edu/issues/february2014/monteroperezetal.pdf>
- Muñoz, C., Pujadas, G., & Pattemore A. (2021). Audio-visual input for learning L2 vocabulary and grammatical constructions. *Second Language Research*. May 2021, 1-25. DOI: 10.1177/02676583211015797
- Nation, I.S.P. & Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Boston: Heinle.
- 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. DOI: 10.1353/cml.2006.0049
- Nation, I.S.P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44 (4), 529-539. DOI: 10.1017/S0261444811000267
- Nation, I.S.P. (2013²). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- New, B. & Pallier, C. (s.a.). Manuel de Lexique 3. Document version 3.2. Jacob-Bellecombette : Université Savoie Mont Blanc, Laboratoire de Psychologie et Neurocognition.
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., & Ferrand, L. (s.a.). Lexique 3.83. Une base de données pour 140'000 mots de la langue française. <http://www.lexique.org/> (20.06.2021)
- Noreillie, A.-S., Kestemont, B., Heylen, K., Desmet, P., & Peters, E. (2018). Vocabulary knowledge and listening comprehension at an intermediate level in English and French as foreign languages. An approximate replication study of Stæhr (2009). *International Journal of Applied Linguistics*, 169, 212-231.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Paivio, A., Yuille, J.C., & Madigan, S. (1968). Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns. *Journal of Experimental Psychology, Monograph Supplement*, 76 (1), 1-25.
- Parent, F. (2015). *La définition du terme « mot » en grammaire française contemporaine : une approche par la sémantique lexico-grammaticale* (Thèse), Université Laval, Québec, Canada.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In J. Coady and T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.

- Pattemore, A. & Muñoz, C. (2020). Learning L2 constructions from captioned audio-visual exposure: The effect of learner-related factors. *System*, 93, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102303>
- Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 97-130. DOI: 10.1017/S0272263115000224
- Pellicer-Sánchez, A., Conklin, K., & Vilkaitė-Lozdienė, L. (2021). The Effect of Pre-reading Instruction on Vocabulary Learning: An Investigation of L1 and L2 Readers' Eye Movements. *Language Learning*, 71 (1), 162–203. DOI: 10.1111/lang.12430
- Peters, E. & Muñoz, C. (2020). Introduction to the special issue: Language learning from multimodal input. *Studies in Second Language Acquisition*, 42, 489-497. DOI: 10.1017/S0272263120000212
- Peters, E. & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 551-577. DOI: 10.1017/S0272263117000407
- Peters, E. (2012). The differential effects of two vocabulary instruction methods on EFL word learning: a study into task effectiveness. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50 (3), 213-238. DOI 10.1515/iral-2012-0009
- Peters, E. (2019). The Effect of Imagery and On-Screen Text on Foreign Language Vocabulary Learning From Audiovisual Input. *TESOL QUARTERLY*, 53 (4), 1008-1032. DOI: 10.1002/tesq.531
- Peters, E., Heynen, E., & Puimège, E. (2016). Learning vocabulary through audiovisual input: The differential effect of L1 subtitles and captions. *Systems*, 63, 134-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.10.002>
- Peters, E., Hulstijn, J.H., Sercu, L., & Lutjeharms, M. (2009). Learning L2 German vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning*, 59 (1), 113-151.
- Peyer, E. (2019). *Kompetenzen in Französisch als Fremdsprache in den Pässepartout-Kantonen. Systematische Auswertung vorliegender Studien zum schulischen Französischunterricht mit Mille feuilles und Clin d'oeil*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Pichette, F., De Serres, L., & Lafontaine, M. (2012). Sentence reading and writing for second language vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 33 (1), 66-82. DOI: 10.1093/applin/amr037
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18 (1), 1-28.
- Plan Cœur (2018). Série télévisée française par Noémi Saglio, Julien Teisseire et Chris Lang. Netflix.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *Modern Language Journal*, 80, 478-493.
- Puimège, E. & Peters, E. (2019). Learning L2 vocabulary from audiovisual input. An exploratory study into incidental learning of single words and formulaic sequences. *The Language Learning Journal*, 47 (4), 424-438. DOI: 10.1080/09571736.2019.1638630

- Pujadas, G. & Muñoz, C. (2017). Learning through subtitles. *Learners' preferences and task perception*. Paper presented at the 2017 International Conference on Task-Based Language Teaching, Barcelona, 19-21 April.
- Pujadas, G. & Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series. A study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47 (4), 479-496. DOI: 10.1080/09571736.2019.1616806
- Pulido, D. (2007). The Effects of Topic Familiarity and Passage Sight Vocabulary on L2 Lexical Inferencing and Retention through Reading. *Applied Linguistics*, 28 (1), 66-86. DOI: 10.1093/applin/aml049
- Ramachandran, S.D. & Rahim, H.A. (2004). Meaning recall and retention: The impact of the translation method on elementary level learners' vocabulary learning. *RELC Journal*, 35 (2), 161-178.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp. 209-227). Amsterdam: Benjamins.
- Rebuschat, P. & Williams, J. (2013). Implicit Learning in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell/Wiley. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0529
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 631-678). Malden, MA: Blackwell.
- Rodgers, M.P.H. & Webb, S. (2011). Narrow Viewing: The Vocabulary in Related Television Programs. *TESOL QUARTERLY*, 45 (4), 689-717. DOI: 10.5054/tq.2011.268062
- 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.
- Rodgers, M.P.H. & Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning through viewing television. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 171 (2), 191-220. <https://doi.org/10.1075/itl.18034.rod>
- Rodgers, M.P.H. (2013). *English Language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage, attitudes, and captions* (Unpublished doctoral dissertation). Wellington, NZ: Victoria University.
- Rodgers, M.P.H. (2018). The images in television programs and the potential for learning unknown words: The relationship between on-screen imagery and vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 169 (1), 191-211. DOI: 10.1075/bct.109.itl.00012.rod
- Rott, S. (2013). Incidental Vocabulary Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-5). Oxford: Blackwell/Wiley. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0531
- Safran, J. (2015). Advancing Listening Comprehension Through Movies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 169-173.

- Sagarra, Nuria (2013). Working Memory in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-8), Oxford: Blackwell/Wiley. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1286
- Schmid, H. (s.a.). TreeTagger. A part-of-speech tagger for many languages. <https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363. DOI: 10.1177/1362168808089921
- Schmitt, N. (2010a). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2010b). Key issues in teaching and learning vocabulary. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, & M. Torreblanca-López (Eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 28-40). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64 (4), 913-951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Learning Journal*, 95, 26-43. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x
- Sert, O. & Amri, M. (2021). Learning Potentials Afforded by a Film in Task-Based Language Classroom Interactions. *The Modern Language Journal*, 105 (1), 126-141. DOI: 10.1111/modl.12684
- Sherman, J. (2010⁵). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, D. & Nation, P. (2008). Beyond single words. The most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 62 (4), 339-348.
- Sonbul, S. & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: Is it worth the effort? *English Language Teaching Journal*, 64 (3), 253-60.
- Stæhr, L.S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36 (2), 139-152. DOI: 10.1080/09571730802389975
- Sternberg, R.J. & Sternberg, K. (2012⁶). *Cognitive Psychology*. Belmont: Wadsworth.
- Swanborn, M.S.L. & de Gopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (3), 261-85.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 50-73. <http://lt.msu.edu/vol14num2/sydorenko.pdf>
- Taglieber, L.K., Johnson, L.L.; & Yarbrough, D.B. (1998). Effects of Prereading Activities on EFL Reading by Brazilian College Students. *TESOL Quarterly*, 22 (3), 455-472.

- Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The Effects of Repetition on Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Correlational Studies. *Language Learning*, 69 (3), 559-599. DOI: 10.1111/lang.12343
- Université de Technologie de Compiègne (s.a.) : Conseils pratiques pour la rédaction de questions d'évaluation à correction automatisée. Rédiger des propositions et distracteurs valides. <https://ics.utc.fr/guideqcmUTC/co/propositions.html> (09.02.2021)
- Vandenbergh, B., Montero Perez, M., Reynvoet, B., & Desmet, P. (2021). Combining explicit and sensitive indices for measuring L2 vocabulary learning through contextualized input and word-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-31. DOI: 10.1017/S0272263120000431
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43 (1), 1-37. DOI: 10.1017/S0261444809990267
- Vidal, K. (2003). Academic listening: a source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 24 (1), 56-89. DOI: 10.1093/applin/24.1.56.
- Vidal, K. (2011). A Comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61, 219-258.
- Webb, S. & Rodgers, M.P.H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59, 335-366.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), 232-245.
- Webb, S. (2010). Pre-learning low-frequency vocabulary in second language television programmes. *Language Teaching Research*, 14, 501-15.
- Webb, S. (2011). Selecting television programs for language learning: Investigating television programs from the same genre. *International Journal of English Studies*, 11, 117-135.
- Webb, S. (2020). Incidental vocabulary learning. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 225-239). New York: Routledge.
- Webb, S. & Chang, A. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 651-675. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000606>
- Webb, S., Yanagisawa, A., & Uchihara, T. (2020). How Effective Are Intentional Vocabulary-Learning Activities? A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 104 (4), 715-738. DOI: 10.1111/modl.12671
- Wesche, M.B. & Paribakht, T.S. (2000). Reading-Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study. *The Modern Language Journal*, 84, 196-213.
- Wesche, M.B. & Paribakht, T.S. (2010). *Lexical Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wilkinson, D. & Apic, O. (s.a.). *Language learning with Netflix*, Chrome extension for studying languages with films/series. <https://languagelearningwithnetflix.com/> (23.06.2021)

- Williams, J.N. (2012). Working memory and SLA. In S.M. Gass & A. Mackey (Eds.), *Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 427-441). New York: Routledge.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning and Technology*, 14 (1), 65-86. <http://dx.doi.org/10125/44203>
- Won, M. (2008). *The effects of vocabulary instruction on English language learners: A meta-analysis* (Dissertation in Philosophy), Graduate Faculty of Texas Tech University.
- Yang, Y., Shintani, N., Li, S., & Zhang, Y. (2017). The effectiveness of post-reading word-focused activities and their associations with working memory. *System*, 70, 38-49.
- Yuksel, D. & Tanriverdi, B. (2009). Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 8 (2), Article 4.
- Zhang, P. & Graham, S. (2020). Vocabulary learning through listening. Comparing L2 explanations, teacher codeswitching, contrastive focus-on-form and incidental learning. *Language Teaching Research*, 24 (6), 765-784. <https://doi.org/10.1177/1362168819829022>

Sitographie

Formspree, Inc. (2021). Formspree. A form backend, API, and email service for HTML & JavaScript forms. <https://formspree.io/> (29.06.2021)

GitHub, Inc. (2021). GitHub. A provider of Internet hosting for software development and version control using Git. <https://github.com/> (29.06.2021)

Leipzig Corpora Collection (2012). French mixed corpus based on material from 2012. Leipzig Corpora Collection. Dataset. https://corpora.uni-leipzig.de?corpusId=fra_mixed_2012 (21.06.2021)

OFS, Office fédéral de la statistique (2020). Culture, médias, société de l'information, sport. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/culture-medias-societe-information-sport.html> (23.03.2021)

R Core Team (2021). R - A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/> (29.06.2021)

Annexes

Annexe A : Lettre d'information/consentement des parents

■ Februar 2021

An die Eltern der Klassen A, B, C, D, E, F

Einwilligung Forschungsprojekt: Französisch lernen mit Filmen

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte

Im Rahmen des Französischunterrichtes werden wir uns in den nächsten Wochen u.a. mit Filmen befassen. Eine Lehrerin der ■, Frau Lea Suter, möchte im Rahmen ihrer Masterarbeit an der Universität Freiburg mit den Klassen des ■ Kurses untersuchen, inwiefern Filme zum Französischlernen beitragen. Dazu werden wir im regulären Französischunterricht drei Filme schauen, welche von vorausgehenden und anschliessenden Übungen begleitet sind. Falls Sie einverstanden sind, dass Frau Suter die anonymisierten Daten Ihres Sohnes/Ihrer Tochter (ein paar kurze unbenotete Übungen plus zwei kleine Fragebogen zur Motivation übers Lernen mit Filmen) für diese Arbeit verwenden darf, so bitte ich Sie, den nachstehenden Talon auszufüllen und spätestens bis am _____ an die Französischlehrperson Ihres Sohnes/Ihrer Tochter zu retournieren. Falls Sie nicht einverstanden sind, so kreuzen Sie dies bitte entsprechend an. In diesem Fall wird Ihre Tochter/Ihr Sohn an der Lerneinheit teilnehmen, die Daten werden jedoch nicht fürs Forschungsprojekt berücksichtigt.

Es würde mich sehr freuen, wenn Sie dieses Projekt, welches vom Amt ■ sowie von der Schulleitung der ■ gutgeheissen wurde, unterstützen würden. Bei Fragen stehen wir bzw. Frau Suter selbstverständlich zur Verfügung.

Freundliche Grüsse

Die Französischlehrpersonen des ■ Kurses

- Ich bin **einverstanden**, dass unser Sohn/unsere Tochter _____ (Name, Klasse) am Forschungsprojekt teilnimmt und dass seine/ihre Daten anonymisiert für die Masterarbeit verwendet werden dürfen.
- Die Daten unserer Tochter/unsere Sohns stellen wir **nicht** fürs Forschungsprojekt zur Verfügung.

Ort, Datum

Unterschrift Erziehungsberechtigte

Unterschrift Schüler/in

Annexe B : Questions de discussion (en français) épisodes 1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2

Remarque : Les classes de niveau G et PG ont discuté en français (L2).

Questions de discussion A (épisode 1)

- ⇒ Qui sont les **personnages** ?
- ⇒ Quelles sont leurs **relations** ?
- ⇒ Quels sont leurs **problèmes** ?

Réponses (1) :

- **Elsa** (cherche un petit ami, son ex s'appelle Max, travaille à la mairie, a perdu son portable à une fête)
- **Émilie**/Milou (copine d'Elsa)
- **Charlotte** (copine d'Elsa, son copain s'appelle Matt, connaît Jules, Émilie + elle cherchent un petit ami pour Elsa)
- **Jules Dupont** (un «pute»/Callboy/Escorte, son ami s'appelle Roman, il aime Elsa, mais elle n'est pas tombée amoureuse de lui)

Questions de discussion B (épisode 2.1)



a) Qui est l'homme ? Quelle est sa relation avec Elsa ? Où travaille-t-il ?



b) Qui est-ce? (Où va-t-il ?)



c) Qui est le monsieur à droite ?

d) Qu'est-ce qu'un pute ?



e) Pourquoi Émilie est-elle fâchée ?



f) Qu'est-ce que Charlotte donne à Jules ?

Réponses (2.1):

- a) Max, il est l'ex d'Elsa
Il est avocat à la mairie.
- b) Matthieu, le copain de Charlotte
Il aurait dû faire un voyage pour le travail, mais il a été annulé.
- c) Roman, un ami de Jules
Il a joué dans une publicité.
- d) jemand, der zu arrangierten Rendez-vous kommt (gegen Bezahlung)
- e) parce que Charlotte a payé pour le rendez-vous entre Jules et Elsa sans l'informer
- f) un programme (« phase 2 ») comment faire pour qu'Elsa tombe amoureuse de lui

Questions de discussion C (épisode 2.2)



a) Où est-ce que se passe l'histoire ?



b) Quel est le problème avec le portable de Jules ?



c) Pourquoi sont-ils tout seuls au théâtre ?



d) Quel est le secret de Charlotte et Émilie ?

Réponses (2.2) :

a) à Paris

b) Il ne lit pas les émoticônes.

C'est Charlotte qui a donné le portable à Jules.

c) parce que Charlotte l'a arrangé

parce que Jules a des connaissances au théâtre. (Son père connaît le gardien.)

C'est pour un rendez-vous romantique.

d) Ils ont arrangé les rendez-vous avec Jules. Émilie veut raconter la vérité, mais Charlotte pas.

Questions de discussion D (épisode 3.1)



a) Quel profil suit Elsa sur Instagram ?
Qu'est-ce qu'elle voit sur la photo ?



b) Pourquoi Elsa tombe-t-elle par terre ?



c) Comment réagit Max quand il apprend qu'Elsa a rencontré Jules ?



d) Pourquoi Elsa est-elle de nouveau contente ?



e) Qu'est-ce qui se passe dans le magasin ?



f) Qu'est-ce qu'on peut acheter dans cette boutique ?

Réponses (3.1):

- a) le profil de son ex (Max) et sa nouvelle copine, Gaïa
Elle voit une bague et pense que Max et Gaïa vont se marier.
- b) parce qu'elle a appris de mauvaises nouvelles (Max, son ex va se marier et tout le monde le savait.)
- c) Il est surpris / choqué.
- d) parce que Jules (=Charlotte) lui a envoyé un message qui la rend heureuse.
- e) Charlotte vole des vêtements.
- f) des vêtements :
des chaussures, des robes, des t-shirts, des shorts, des pantalons, des chapeaux, des sacs, des parapluies

Questions de discussion E (épisode 3.2)

a) Où est-ce que Jules et Elsa vont-ils ?



b) Quels problèmes apparaissent dans cet épisode ?
Quel est le problème de Matt ?



c) Quelle scène joue Charlotte ? Pourquoi dit-elle qu'elle s'appelle Shakespeare ?



d) Elsa dit qu'elle déteste les mensonges. Qu'est-ce que pense Jules en ce moment ? Ensuite, Jules dit que tout le monde ment. Qu'est-ce qu'il pense en ce moment ?



e) Pourquoi Jules part-il aussi vite ?

⇒ Quelle sera la suite de l'histoire...

- ... pour Charlotte et son copain ?
- ... pour Émilie et son partenaire ?
- ... pour Elsa et Jules ?
- ... pour Max et Gaïa ?



Réponses (3.2):

- a) à l'aquarium
- b) Problèmes :
 - Matt a probablement des problèmes au travail et n'a plus d'argent.
 - Elsa aime Jules et Charlotte et Émilie ne veulent plus payer pour les rendez-vous.
 - Émilie ne sait pas que Matt habite dans l'appartement de Charlotte.
 - Jules dit qu'il n'est plus intéressé par Elsa. (C'est bien-sûr le texte qu'a écrit Charlotte.)
- c) C'est le texte pour Jules afin de finir cette histoire d'amour avec Elsa. Émilie et elle ne sont plus d'accord de payer pour les rendez-vous avec Jules. Elles ont peur que cette relation amoureuse persiste et qu'Elsa soit donc la copine d'un « pute ».
- d) Il pense qu'il est en train de mentir à Elsa tout le temps et que tout le monde ment à Elsa par rapport à cette histoire.
- e) C'est le scénario de Charlotte. Jules a trouvé un alibi pour terminer cette histoire d'amour. Mais il est vraiment amoureux d'Elsa...
- f) Si possible : Racontez au futur !

Questions de discussion (à la fin ou quand elles conviennent)

- ⇒ Quel est le **genre** de la série ?
- ⇒ À quels **moments** voit-on que la série fait partie de ce genre ? Donnez des exemples.
- ⇒ À quel **public** (Zuschauer) s'adresse la série (âge, intérêts etc.) ?
- ⇒ Quelles parties as-tu trouvé **drôles** (lustig) ?
Quelles scènes as-tu trouvé **bizarres** (komisch) ?
- ⇒ Quelles sont tes **scènes** préférées ?
Pourquoi ?
- ⇒ Quel **genre de film** préfères-tu ?
- ⇒ Qui est ton **personnage** préféré ?
Pourquoi ?
- ⇒ Quelles sont tes **stratégies** pour comprendre un film en français ?



Remarques :

Il s'agit d'une comédie. Les scènes ne représentent donc pas la vraie vie.

⇒ Selon la classe : discuter de ce qui semble irréaliste, exagéré etc.

Source photo : <https://www.filmdienst.de/film/details/562318/plan-coeur-der-liebesplan> (16.03.2021)

Annexe C : Questions de discussion (en allemand), épisodes 1, 2.1., 2.2, 3.1, 3.2

Remarque : Les classes de niveau EB ont discuté en allemand (L1).

Questions de discussion A (épisode 1)

- ⇒ Qui sont les **personnages** ?
Welches sind die Charaktere ?
- ⇒ Quels sont leurs **relations** ?
Welches sind die Beziehungen zwischen den Personen?
- ⇒ Quels sont leurs **problèmes** ?
Welche Probleme tauchen auf?

Réponses (1) :

- **Elsa** (cherche un petit ami, son ex s'appelle Max, travaille à la mairie, a perdu son portable à une fête)
- **Émilie/Milou** (copine d'Elsa)
- **Charlotte** (copine d'Elsa, son copain s'appelle Matt, connaît Jules, Émilie + elle cherchent un petit ami pour Elsa)
- **Jules Dupont** (un «pute»/Callboy/Escorte, son ami s'appelle Roman, il aime Elsa, mais elle n'est pas tombée amoureuse de lui)

Questions de discussion B (épisode 2.1)



- a) Wer ist der Mann links ?
Welche Beziehung hat er zu Elsa?
Wo arbeitet er?



- b) Wer ist das ?



- c) Wer ist der Mann rechts?

- d) Was bedeutet « un pute » ?



- e) Warum ist Émilie wütend ?



f) Was überreicht Charlotte Jules ?

Réponses (2.1):

- a) Max, il est l'ex d'Elsa
Il est avocat à la mairie.
- b) Matthieu, le copain de Charlotte
Il aurait dû faire un voyage pour le travail, mais il a été annulé.
- c) Roman, un ami de Jules
Il a joué dans une publicité.
- d) jemand, der zu arrangierten Rendez-vous kommt (gegen Bezahlung)
- e) parce que Charlotte a payé pour le rendez-vous entre Jules et Elsa sans l'informer
- f) un programme (« phase 2 ») comment faire pour qu'Elsa tombe amoureuse de lui

Questions de discussion C (épisode 2.2)



a) Wo spielt die Geschichte?



b) Was ist das Problem mit Jules Handy?



c) Warum sind sie ganz alleine im Theater?



d) Welches Geheimnis haben Charlotte und Émilie ?

Réponses (2.2) :

a) à Paris

b) Il ne lit pas les émoticônes.

C'est Charlotte qui a donné le portable à Jules.

c) parce que Charlotte l'a arrangé

parce que Jules a des connaissances au théâtre. (Son père connaît le gardien.)

C'est pour un rendez-vous romantique.

d) Ils ont arrangé les rendez-vous avec Jules. Émilie veut raconter la vérité, mais Charlotte pas.

Questions de discussion D (épisode 3.1)



a) Welches Instagram-Profil schaut Elsa an?
Was entdeckt sie auf dem Foto?



b) Warum fällt Elsa zu Boden?



c) Wie reagiert Max, als er erfährt, dass Elsa sich mit Jules trifft?



d) Warum ist Elsa wieder zufrieden?



e) Was geschieht in diesem Geschäft?



f) Was kann man in diesem Laden kaufen?

Réponses (3.1):

- a) le profil de son ex (Max) et sa nouvelle copine, Gaïa
Elle voit une bague et pense que Max et Gaïa vont se marier.
- b) parce qu'elle a appris de mauvaises nouvelles (Max, son ex, va se marier et tout le monde le savait.)
- c) Il est surpris / choqué.
- d) parce que Jules (=Charlotte) lui a envoyé un message qui la rend heureuse.
- e) Charlotte vole des vêtements.
- f) des vêtements :
des chaussures, des robes, des t-shirts, des shorts, des pantalons, des chapeaux, des sacs, des parapluies

Questions de discussion E (épisode 3.2)

a) Wohin gehen Elsa und Jules ?



b) Welche Probleme tauchen in dieser Episode auf ? Was ist das Problem von Matt?



c) Welche Szene schauspielert Charlotte? Warum sagt sie, dass sie Shakespeare sei?



d) Elsa sagt, dass sie Lügen hasst. Was denkt wohl Jules in diesem Moment? Danach sagt Jules, dass alle lügen. Was meint er wohl damit?



e) Warum hat es Jules plötzlich so eilig?

⇒ Was passiert wohl in Zukunft...

- ... avec Charlotte et son copain ?
- ... avec Émilie et son partenaire ?
- ... avec Elsa et Jules ?
- ... avec Max et Gaïa ?



Réponses (3.2):

- a) à l'aquarium
- b) Problèmes :
 - Matt a probablement des problèmes au travail et n'a plus d'argent.
 - Elsa aime Jules et Charlotte et Émilie ne veulent plus payer pour les rendez-vous.
 - Émilie ne sait pas que Matt habite dans l'appartement de Charlotte.
 - Jules dit qu'il n'est plus intéressé par Elsa. (C'est biensûr le texte qu'a écrit Charlotte.)
- c) C'est le texte pour Jules afin de finir cette histoire d'amour avec Elsa. Émilie et elle ne sont plus d'accord de payer pour les rendez-vous avec Jules. Elles ont peur que cette relation amoureuse persiste et qu'Elsa soit donc la copine d'un « pute ».
- d) Il pense qu'il est en train de tout le temps mentir à Elsa et que tout le monde ment à Elsa par rapport à cette histoire.
- e) C'est le scénario de Charlotte. Jules a trouvé un alibi pour terminer cette histoire d'amour. Mais il est vraiment amoureux d'Elsa...
- f) Si possible : Racontez au futur !

Questions de discussion (à la fin ou quand elles conviennent)

- ⇒ Um welche **Art Film** handelt es sich?
(z.B. Horror, Fantasy, Drama, Komödie, Thriller, Liebesfilm, Actionfilm, historischer Film, Science-Fiction...)
- ⇒ In welchen **Szenen** wird deutlich, um welche Art Film es sich handelt? Nenne Beispiele.
- ⇒ An welche **Zuschauer** richtet sich der Film (Alter, Interessen...)?
- ⇒ Welche Szenen hast du **lustig** gefunden?
Welche Szenen hast du **komisch** gefunden?
Warum?
- ⇒ Welches sind deine **Lieblingsszenen**? Warum?
- ⇒ Welche **Art Film** magst du am liebsten? Warum?
- ⇒ Wer ist dein **Lieblings-Charakter**? Warum?
- ⇒ Welche sind deine **Tipps**, um einen französischen Film zu verstehen?



Remarques :

Il s'agit d'une comédie. Les scènes ne représentent donc pas la vraie vie.

⇒ Selon la classe : discuter ce qui semble irréaliste, exagéré etc.

Source photo : <https://www.filmdienst.de/film/details/562318/plan-coeur-der-liebesplan> (16.03.2021)

Annexe D : Déroulement de l'intervention dans les 6 classes

classe	Activité a (Lextale)	Activités b (épisode 2.1)	Activités c (épisode 2.2)	activités d (épisode 3.1)	activité e (post-test différé)	diff. d-e	diff. a-e	diff. b-e
A	avant midi (ma 11 :00) 23.2.	matin 1 ^{ère} leçon (ve 8 :20) 26.2.	matin 1 ^{ère} leçon (me 7 :25) 10.3.	matin 1 ^{ère} leçon (ve 8 :20) 12.3.	matin 1 ^{ère} leçon (ve 8 :20) 19.3.	1s	24d 3.3s	21d 3.0s
B	Les cours de FLE ont lieu tôt le matin (7 :25), après la récré (10 :15) ou en début d'après-midi (13 :50)							
C	début après-midi (me 13 :50) 24.2.	après la récré (ma 10 :15) 16.3.	après la récré (ma 10 :15) 23.3.	début après-midi (je 13 :50) 25.3.	début après-midi (je 13 :50) 1.4.	1s	36d 5.1s	15d 2.1s
D	fin après-midi (ma 14 :35) 2.3.	avant la récré 2e (ve 9 :10) 12.3.	avant la récré 2e (ve 9 :10) 19.3.	fin après-midi (ma 14 :35) 23.3.	fin après-midi (ma 14 :35) 30.3.	1s	28d 4.0s	18d 2.4s
E	avant la récré 3e (lu 9 :10) 1.3.	après la récré (je 10 :15) 11.3.	début après-midi (ma 13 :50) 16.3.	début après-midi (ma 13 :50) 23.3.	début après-midi (ma 13 :50) 30.3.	1s	29d 4.1s	20d 2.6s
F	avant la récré 3e (ma 9 :10) 23.2.	avant la récré 3e (ma 9 :10) 2.3.	matin 1 ^{ère} leçon (je 8 :20) 11.3.	avant midi 5e (lu 11 :00) 22.3.	avant midi 5e (lu 11 :00) 29.3.	1s	34d 4.6s	27d 3.6s

Note : A chaque ligne est indiqué le moment/l'heure/la date de la leçon (2^e = 2^{ème} leçon du matin, 3^e = 3^{ème} leçon du matin ; lu/ma/me/je/ve = jours de la semaine). Les trois dernières colonnes décrivent l'intervalle entre les différentes activités (s = semaine, d = day/jours).

- Durée du projet : **entre 3 et 5 semaines**
- Durée entre le premier épisode testé (post-test immédiat b3) et le post-test différé : **2-4 semaines**
- Durée entre le dernier épisode testé (post-test immédiat d3) et le post-test différé : **1 semaine exacte**

Annexe E : Les 25 pseudo-mots choisis pour le pilotage

mot avec article	mot sans article	classe de mots potentielle
les zyynes	zyynes	nom
zébé	zébé	adj
un voustier	voustier	nom
une viarse	viarse	nom
tu truis	truis	verbe
le ruc	ruc	nom
ça roppit	roppit	verbe
les riaunes	riaunes	nom
réliol	réliol	adj
ça rarde	rarde	verbe
puet	puet	verbe
une pristie	pristie	nom
pleurne	pleurne	adj
les matcorios	matcorios	nom
magnin	magnin	adj
une loinse	loinse	nom
himmadent	himmadent	adv
une flinse	flinse	nom
dor	dor	con
déstorgrer	déstorgrer	verbe
vous civez	civez	verbe
les cantians	cantian	nom
canbios	canbios	adv
bondar	bondar	verbe
un archout	archout	nom

Annexe F : Les 50* mots cibles et leur connaissance préalable dans la classe pilote

(n=20, sans élèves bilingues)

mot cible	élèves qui ont connu ce mot		mot cible	élèves qui ont connu ce mot		mot cible	élèves qui ont connu ce mot	
dégueulasse	0	0%	ultime	3	15%	je dois	7	35%
ça sonne	2	10%	ça se bouffe	4	20%	la confiance	7	35%
d'ailleurs	2	10%	le pote	4	20%	le mec	7	35%
j'avoue	2	10%	les fringues	4	20%	mentir	7	35%
la cagnotte	2	10%	les parrains	4	20%	refusée	7	35%
la plaie	2	10%	on s'en fout	4	20%	envoie	8	40%
le boulot	2	10%	sinon	4	20%	envoyer	8	40%
on apprécie	2	10%	guère	5	25%	fou	8	40%
tué	3	15%	je m'en occupe	5	25%	franchement	8	40%
chiante	3	15%	la crotte	5	25%	les boulettes	8	40%
flou	3	15%	la goutte	5	25%	plein	8	40%
je rembourse	3	15%	la poussette	5	25%	les clés	9	45%
la lourdeur	3	15%	t'inquiète	5	25%	parfois	9	45%
le taf	3	15%	tellement	5	25%	ressembler	9	45%
les conneries	3	15%	le truc	6	30%	ta gueule	9	45%
les gosses	3	15%	l'endroit	6	30%	exprès	10	50%
sauf	3	15%	dehors	7	35%	moyenne	5.6	27%

*Ce nombre est de 50 et non de 51 puisque "t'inquiète" a été testé deux fois, mais apparaît qu'une seule fois dans cette liste.

Annexe G : Pilotage des mots cibles

choix des mots cibles finaux en gras, liste par épisode

épisode 2.1	n=21		n=17, sans élèves bilingues		
	mot	no. absolu	%	no. absolu	%
dégueulasse	4	19%	dégueulasse	0	0%
la cagnotte	4	19%	ça sonne	2	12%
les gosses	5	24%	d'ailleurs	2	12%
ça sonne	6	29%	la cagnotte	2	12%
d'ailleurs	6	29%	les gosses	2	12%
la lourdeur	6	29%	la lourdeur	3	18%
ça se bouffe	8	38%	t'inquiète	3	18%
sinon	8	38%	ça se bouffe	4	24%
dehors	10	48%	sinon	4	24%
le mec	10	48%	dehors	6	35%
fou	11	52%	le mec	6	35%
t'inquiète	11	52%	fou	7	41%
refusée	11	52%	refusée	7	41%
franchement	12	57%	franchement	8	47%
les clés	12	57%	les clés	8	47%
parfois	12	57%	parfois	8	47%
ta gueule	13	62%	ta gueule	9	53%
amoureuse	14	67%	<i>amoureuse</i>	11	65%
genre	14	67%	<i>genre</i>	11	65%
avant	16	76%	<i>avant</i>	13	76%
ça suffit	16	76%	<i>ça suffit</i>	13	76%
payé	16	76%	<i>payé</i>	13	76%
voler	18	86%	<i>voler</i>	15	88%
les courses	19	90%	<i>les courses</i>	16	94%
trouvé	19	90%	<i>trouvé</i>	16	94%

épisode 2.2	n=21		n=17, sans élèves bilingues		
	mot	no. absolu	%	no. absolu	%
j'avoue	5	24%	flou	2	12%
tué	6	29%	j'avoue	2	12%
flou	6	29%	les conneries	2	12%
les conneries	6	29%	tué	3	18%
ultime	6	29%	sauf	3	18%
sauf	7	33%	t'inquiète	3	18%
la goutte	8	38%	ultime	3	18%
le pote	8	38%	la goutte	4	24%
on s'en fout	8	38%	le pote	4	24%
la crotte	9	43%	on s'en fout	4	24%
le truc	9	43%	la crotte	5	29%
l'endroit	9	43%	le truc	5	29%
les boulettes	10	48%	l'endroit	5	29%
mentir	10	48%	mentir	6	35%
envoie	11	52%	envoie	7	41%
la confiance	11	52%	la confiance	7	41%
t'inquiète	11	52%	les boulettes	7	41%
tu crois	13	62%	<i>tu crois</i>	10	59%
vous cachez	14	67%	<i>vous cachez</i>	11	65%
car	15	71%	<i>car</i>	12	71%
jamais	16	76%	<i>jamais</i>	13	76%
transfère	16	76%	<i>transfère</i>	13	76%
sale	17	81%	<i>sale</i>	14	82%
encore	18	86%	<i>encore</i>	15	88%
si	20	95%	<i>si</i>	17	100%

épisode 3.1	n=21		n=17, sans élèves bilingues		
	mot	no. absolu	%	no. absolu	%
la plaie	5	24%	la plaie	2	12%
le boulot	5	24%	le boulot	2	12%
le taf	6	29%	chiante	3	18%
chiante	7	33%	je rembourse	3	18%
je rembourse	7	33%	le taf	3	18%
les fringues	7	33%	les parrains	3	18%
les parrains	7	33%	la poussette	4	24%
la poussette	8	38%	les fringues	4	24%
tellement	9	43%	tellement	5	29%
envoyer	12	57%	envoyer	8	47%
ressembler	13	62%	ressembler	9	53%
curieuse	14	67%	<i>curieuse</i>	11	65%
prête	14	67%	<i>prête</i>	11	65%
la robe	15	71%	<i>la robe</i>	12	71%
aider	16	76%	<i>aider</i>	13	76%
je peux	16	76%	<i>je peux</i>	13	76%
le cadeau	16	76%	<i>le cadeau</i>	13	76%
attends	17	81%	<i>attends</i>	14	82%
mais	17	81%	<i>mais</i>	14	82%
rien	18	86%	<i>rien</i>	15	88%
désolé	19	90%	<i>désolé</i>	16	94%
maintenant	19	90%	<i>maintenant</i>	16	94%
arrête	20	95%	<i>arrête</i>	17	100%
avec	20	95%	<i>avec</i>	17	100%
sérieux	20	95%	<i>sérieux</i>	17	100%

Annexe H : Les 25 mots supplémentaires du pilotage 2

durs	enfin	foutu	baiser	accompagner
serré	devant	dû	je dois	j'adore
manuel	plein	il savait	essayer	on apprécie
longtemps	guère	pu	je m'en occupe	tromper
mille	exprès	il ait	quitter	chier

En gras : les 6 mots cibles supplémentaires choisis

épisode 3.1	n=24, avec élèves bilingues		n=19, sans élèves bilingues		
	mot	no. absolu	%	no. absolu	%
pu	6	25%	pu	2	11%
foutu	7	29%	foutu	2	11%
on apprécie	7	29%	on apprécie	2	11%
chier	9	38%	chier	4	21%
durs	10	42%	guère	5	26%
guère	10	42%	durs	5	26%
je m'en occupe	10	42%	serré	5	26%
serré	10	42%	je m'en occupe	5	26%
accompagner	11	46%	tromper	6	32%
tromper	11	46%	accompagner	6	32%
baiser	12	50%	baiser	7	37%
je dois	12	50%	je dois	7	37%
dû	13	54%	plein	8	42%
plein	13	54%	dû	9	47%
exprès	15	63%	il ait	10	53%
il ait	15	63%	exprès	10	53%
essayer	17	71%	essayer	12	63%
longtemps	17	71%	longtemps	12	63%
devant	19	79%	il savait	14	74%
il savait	19	79%	quitter	14	74%
quitter	19	79%	devant	14	74%
mille	20	83%	mille	15	79%
enfin	21	88%	enfin	16	84%
manuel	21	88%	j'adore	17	89%
j'adore	22	92%	manuel	17	89%

En gras : les 6 mots cibles supplémentaires choisis

Annexe I : Traductions et phrases des mots cibles

choix final, 51 mots

mot cible en français	phrase d'exemple (tirée de l'épisode)	traduction en allemand*
épisode 2.1		
fou	Maintenant, dans les boîtes de Weetabix, y en a 16. Avant, il y en avait genre 32, parfois même 34. C'est fou , non ?	verrückt
dégueulasse	Elle a pas assez morflé avec Max ? Mais c'est dégueulasse .	widerlich
dehors	Vous allez pas les foutre dehors quand même ?	draussen
d'ailleurs	D'ailleurs , chéri, t'aurais pas 200 euros à me prêter ?	übrigens
parfois	Maintenant, dans les boîtes de Weetabix, y en a 16. Avant, il y en avait genre 32, parfois même 34	manchmal
franchement	Franchement , tu l'as trouvée comment ? Elle est chou, non ?	ehrlich
sinon	Je compte sur toi pour régler ça, sinon le panier, c'est pour moi.	ansonsten
les clés	Ça suffit de mettre tes clés là, on va se faire cambrioler.	die Schlüssel
la cagnotte	- C'est pour l'anniv d'Elsa. - J'ai déjà mis sur ta cagnotte Leetchi.	die Gemeinschaftskasse
les gosses	Et bruncher avec tes potes qui ont des gosses .	die Kinder
ta gueule	Ta gueule ! Changement d'adresse. Qu'est-ce que tu veux... - Ta gueule !	Halt's Maul
la lourdeur	Oh, mais la lourdeur ! Milou ! - C'est toi, la lourdeur .	die Schwere
le mec	C'était cool de passer un moment avec ce mec .	der Typ
t'inquiète	Je vais voir ce qu'il me reste. - Non, c'est bon, t'inquiète .	keine Sorge
refusée	Ta carte a été refusée .	abgelehnt
ça sonne	Ça sonne, ça sonne . C'est elle ! - Je lui dis quoi, moi ?	es klingelt
ça se bouffe	Ça se bouffe pas avec du lait ton truc ?	man isst
épisode 2.2		
fou	Pourquoi j'arrive pas à rester propre comme toutes ces filles avec leur petit carré fou parfait, leur petit slim noir sans plis...	verschwommen
ultime	C'est ma passion ultime , les boulettes !	allerletzte
les boulettes	Des sandwichs aux boulettes ? - Oui.	die Hackfleischbällchen
le truc	Vous me cachez un truc ou quoi ?	das Ding
la confiance	C'est une surprise ? T'as confiance en moi?	das Vertrauen
l'endroit	On a pas d' endroit pour faire ton anniversaire.	der Ort
la goutte	- Vas-y, la petite touche pro : mais, donut, goutte, goutte . Terminé.	der Tropfen
la crotte	- Il m'a répondu ! - Ça dit quoi ? - Alien, alien, crotte , bébé.	die Kacke
les conneries	- Je comprends rien au texto. Tiens. - Envoie pas de conneries .	die Dummheiten
le/la pote	C'est la pote d'Elsa qui me l'a filé pour être dans le perso.	ein(e) Freund(in)
sauf	- Non, mais... je vois tout sauf quelqu'un de bidon, moi. - T'es magnifique.	ausser
j'avoue	- Bon, OK, j'avoue . Je venais ici, petit.	ich gestehe
mentir	- C'est pour savoir si je dois continuer mentir à mon frère sur ton congé.	(an)lügen
tué	Le gars qui a tué cette fille rencontrée sur Tinder.	getötet
t'inquiète	- Tu m'en veux pas, hein ? - Non, t'inquiète .	keine Sorge
envoie	Envoie juste un texto.	versende
on s'en fout	On s'en fout ! Réponds. Sinon, ça fait la meuf qui attend pour répondre.	es ist uns egal
épisode 3.1		
chiant	Pardon, les meufs. Je suis tellement chiant .	mühsam
tellement	Je comprends pas. Mon plan était tellement ingénieusement génial.	so, derart
la poussette	Et merci pour la poussette !	der Kinderwagen

la plaie	Quelle plaie!	die Plage
les fringues	Bon, vas-y, on y va, je vais te louer des fringues . On va chez moi.	die Klamotten
le taf	Je vais au taf .	die Arbeit
les parrains	Cadeau des parrains . Ça se fait, non ?	die Paten
le boulot	Et, au boulot , eh ben... je me sens complètement inutile.	die Arbeit
ressembler	Je vais ressembler à sa mère.	ähnlich sehen
envoyer	Ah ! Peut-être que Jules serait d'accord pour lui envoyer un message gratos.	(ver)senden
je rembourse	C'est loin, ton hôtel ? Pour faire un aller-retour. - Je te rembourse , t'inquiète !	ich zahle zurück
plein	Moi, je t'en ferai plein .	viele
guère	Il n'arrête guère de boire.	kaum
exprès	Je suis sûr qu'il l'a fait exprès .	absichtlich
je dois	Je dois partir.	ich muss
je m'en occupe	- Je peux vous aider, monsieur ? - Laisse, je m'en occupe .	ich kümmere mich drum
on apprécie	Mais on apprécie .	wir schätzen

*traduction utilisée pour les activités/tests, vérifiée avec leo.org/sous-titres film

Annexe J : Mots cibles avec traduction en allemand et distracteurs de l'activité d'avant/après

fréquence (allemand)	traduction (en allemand)	classe de mots	mot	fréquence (français)	mot cible 1 = oui
épisode 2.1					
15	widerlich	adj+co1	dégueulasse	16	1
12	draussen	adj+co1	dehors	10	1
11	verrückt	adj+co1	fou	11	1
10	kalt	adj+co1			
12	verzweifelt	adj+co1			
11	ansonsten	adj+co2	sinon	11	1
10	ehrlich	adj+co2	franchement	12	1
9	übrigens	adj+co2	d'ailleurs	8	1
9	manchmal	adj+co2	parfois	8	1
8	trotzdem	adj+co2			
11	Schlüssel	nompl	clés	11	1
6	Kinder	nompl	gosses	15	1
11	Vermieter	nompl			
11	Unterlagen	nompl			
9	Vereine	nompl			
18	Gemeinschaftskasse	nomsg	cagnotte	15	1
12	Schwere	nomsg	lourdeur	15	1
10	Typ	nomsg	mec	13	1
10	Verletzung	nomsg			
11	Loch	nomsg			
8	keine Sorge	verb1	inquiète	12	1
10	abgelehnt	verb1	refusée	13	1
9	gesperrt	verb1			

14	geweint	verb1			
11	Vorsicht bitte	verb1			
13	es klingelt	verb2	sonne	13	1
12	man isst	verb2	bouffe	15	1
13	Halt's Maul	verb2	gueule	12	1
15	es schaut aus	verb2			
15	man klatscht	verb2			
épisode 2.2					
16	verschwommen	adj+co1	flou	13	1
14	allerletzte	adj+co1	ultime	12	1
11	ausser	adj+co1	sauf	10	1
16	lachhaft	adj+co1			
8	niemand	adj+co1			
19	Hackfleischbällchen	nompl	boulettes	15	1
16	Dummheiten	nompl	conneries	14	1
11	Schwächen	nompl			
12	Kräuter	nompl			
15	Pfannen	nompl			
14	Lappen	nomsg			
8	Sohn	nomsg			
9	Vertrauen	nomsg1	confiance	9	1
7	Ort	nomsg1	endroit	10	1
11	Ding	nomsg1	truc	12	1
13	Kompliment	nomsg1			
10	Aufmerksamkeit	nomsg1			
12	Tropfen	nomsg2	goutte	13	1
16	Kacke	nomsg2	crotte	18	1
9	Freund	nomsg2	pote	14	1
10	keine Sorge	verb1	inquiète	12	1
16	ich gestehe	verb1	avoue	12	1
9	es ist uns egal	verb1	fout	14	1
16	trenne	verb1			
11	gefangen	verb1			
9	getötet	verb2	tué	10	1
19	versende	verb2	envoie	12	1
13	(an)lügen	verb2	mentir	14	1
11	keine Ahnung	verb2			
13	wir fügen hinzu	verb2			
épisode 3.1					
7	kaum	adj+co1	guère	11	1
12	absichtlich	adj+co1	exprès	14	1
10	so/derart	adj+co1	tellement	10	1
7	bisher	adj+co1			
9	plötzlich	adj+co1			

12	mühsam	adj+co2	chianta	18	1
5	viele	adj+co2	plein	9	1
9	gefährlich	adj+co2			
12	auffällig	adj+co2			
8	direkt	adj+co2			
13	Klamotten	nompl	fringues	16	1
13	Paten	nompl	parrains	15	1
8	Flüchtlinge	nompl			
14	Schränke	nompl			
14	Frisuren	nompl			
7	Arbeit	nomsg	taf	17	1
7	Arbeit	nomsg	boulot	12	1
12	Kinderwagen	nomsg	poussette	16	1
14	Plage	nomsg	plaie	14	1
17	Autositz	nomsg			
12	Spass	nomsg			
13	ähnlich sehen	verb1	ressembler	13	1
12	(ver)senden	verb1	envoyer	11	1
15	erstaunen	verb1			
16	zuschneiden	verb1			
11	entfernen	verb1			
5	ich muss	verb2	dois	11	1
10	ich kümmere mich darum	verb2	occupe	11	1
10	wir schätzen	verb2	apprécie	13	1
13	ich zahle zurück	verb2	rembourse	15	1
10	befürchten	verb2			

Annexe K : Comparaison de fréquence entre les mots cibles, leurs traductions et les distracteurs

classe de mots	fréquence* (moyennes)		
	traduction en allemand	mot cible français	distracteurs en allemand
<i>épisode 2.1</i>			
adj+co1	12.7	12.3	11.0
adj+co2	9.8	9.8	8.0
nompl	8.5	13.0	10.3
nomsg	11.0	14.3	10.5
verbin1	9.0	14.3	11.3
verbcon2	12.7	14.0	15.0
<i>épisode 2.2</i>			
adj+co1	13.7	11.7	12.0
nompl	17.5	12.5	12.7
nomsg1	9.0	12.7	11.5
nomsg2	12.3	10.3	11.0
verbin1	13.7	12.0	13.5
verbcon2	11.7	12.7	12.0
<i>épisode 3.1</i>			
adj+co1	9.7	11.7	8.0
adj+co2	8.5	13.5	9.7
nompl	13.0	15.5	12.0
nomsg	10.0	14.8	14.5
verbin1	12.5	12.0	14.0
verbcon2	9.5	12.5	10.0

*bande de fréquence selon l'Université de Leipzig https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=deu_newscrawl-public_2018

Annexe L : Lextale_Fr avec les trois mots changés

1	cheveux	×
2	soumon	
3	cloche	×
4	fascine	×
5	huif	
6	semonce	×
7	canoter	×
8	infâme	×
9	fourmi	×
10	cadenas	×
11	racaille	×
12	pourcine	
13	œillet	×
14	raplaner	
15	plaiser	
16	cerveler	
17	endifier	
18	jamain	
19	ennemi	×
20	pouce	×
21	<u>métir</u>	
22	fosse	×
23	inciter	×
24	salière	×
25	fouet	×
26	cessure	
27	clouer	×
28	mappemonde	×
29	gloque	
30	lézard	×
31	sacher	
32	nouer	×
33	occire	×
34	écouce	
35	osseaux	
36	rejoute	

37	escroc	×
38	hache	×
39	<u>parchange</u>	
40	pinceau	×
41	poisson	×
42	robinet	×
43	amadouer	×
44	peigne	×
45	retruire	
46	crayon	×
47	sentuelle	
48	alourdir	×
49	marteau	×
50	esquif	×
51	treillage	×
52	dauphin	×
53	orgueil	×
54	amorce	×
55	cintre	×
56	chameau	×
57	bouton	×
58	capeline	×
59	lanière	×
60	honteur	
61	abêtir	×
62	fenêtre	×
63	écureuil	×
64	caddie	×
65	détume	
66	oeiller	
67	balai	×
68	prioche	
69	vicelard	×
70	joueux	
71	<u>agré</u>	
72	éventail	×

73	boutard	
74	panier	×
75	citrouille	×
76	bouilloire	×
77	parir	
78	remporter	×
79	procoureux	
80	tanin	×
81	église	×
82	indicible	×
83	réporce	
84	mignon	×

Note : La croix indique qu'il s'agit d'un vrai mot français.

Annexe M : Illustrations supplémentaires pour le chapitre résultats (bande de fréquence des mots cibles)

tableau 12 : réponses correctes des post-tests par bande de fréquence (nombre d'élèves)

médiane du nombre d'élèves qui ont répondu correctement lors des post-tests

fréquence/ médiane	K1	K2	K3	K4	K5	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K14	K15	K21	K22
post-test immédiat	26	39	31	35	29	22	15	18	19	17	42	27	53	10	29
post-test différé	25	46	32	32	29	31	7	30	36	15	41	29	46	11	32

Note : n élèves post-test immédiat = 85 ; n élèves post-test différé = 78, sans élèves bilingues

tableau 13 : réponses correctes des post-tests par bande de fréquence (nombre de mots)

moyenne du nombre de mots (absolue et %) retenus par bande de fréquence K (Vocabprofile)

fréquence	K1	K2	K3	K4	K5	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K14	K15	K21	K22
no. mots	12	12	8	3	4	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
post-test immédiat	4.2	5.0	2.5	1.2	1.3	0.3	0.2	0.3	0.3	0.4	0.6	0.4	0.7	0.2	0.7
%	35%	42%	31%	40%	33%	30%	20%	30%	30%	20%	60%	40%	70%	20%	35%
post-test différé	4.7	5.9	2.8	1.2	1.5	0.4	0.1	0.4	0.5	0.4	0.5	0.4	0.6	0.1	0.8
%	39%	49%	35%	40%	38%	40%	10%	40%	50%	20%	50%	40%	60%	10%	40%

Note : no. mots = nombre de mots cibles dans cette bande de fréquence K

n élèves post-test immédiat = 85 ; n élèves post-test différé = 78, sans élèves bilingues

Déclaration sur l'honneur

Je, soussignée Lea Suter, déclare sur mon honneur que j'ai accompli ce travail de master seule et sans aide extérieure non autorisée.

Kriens, 14.08.2021

A handwritten signature in black ink, reading "L. Suter". The signature is written in a cursive style with a horizontal line at the end.