L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites

Jan H. Hulstijn

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4893>

DOI : 10.4000/aile.4893

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 77-96

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Jan H. Hulstijn, « L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 14 février 2012, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4893> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4893>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites

Jan H. Hulstijn

Introduction

- 1 Le problème qui est discuté dans cet article est de savoir s'il est bénéfique ou non d'encourager les apprenants en langue étrangère (LE) à lire de nombreux ouvrages afin de développer leur connaissance du lexique. Cette recommandation pédagogique est étayée par les deux arguments suivants (Bialystok, 1983 ; Krashen ; 1985, Ch. 3 ; Nation & Coady, 1988 ; Schouten-van Parreren, 1989). Premièrement, lorsque des mots nouveaux sont présentés dans le contexte d'un énoncé, d'un paragraphe ou d'un récit, l'apprenant est davantage à même d'en saisir le sens que lorsque ces mots sont présentés isolément (avec une traduction en langue maternelle). Deuxièmement, lorsque les apprenants font des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu rencontré dans un texte à partir d'indices contextuels, ils se livrent à des procédures de traitement du sens. Ce traitement engage un effort mental important qui devrait entraîner une meilleure rétention du sens de ce mot. Lorsque le sens est donné d'emblée à l'apprenant, engageant de ce fait un effort mental minimal, les chances de rétention devraient diminuer d'autant.
- 2 Il me semble que pour pouvoir évaluer l'impact favorable que peut avoir la lecture sur l'acquisition du vocabulaire, il faut prendre en compte deux distinctions fondamentales. Premièrement, entre deux modes de lecture : celle-ci est-elle orientée vers la compréhension du texte (pour satisfaire des objectifs récréatifs ou professionnels) ou vers le développement de l'aisance linguistique et du vocabulaire en LE. Deuxièmement, entre deux modes d'apprentissage : l'apprentissage incident et l'apprentissage intentionnel.

- 3 L'apprentissage incident peut être considéré comme un « produit-dérivé » d'une autre tâche. A titre d'illustration, on peut cerner cette forme d'apprentissage à partir d'une procédure qui consiste à demander à des sujets de souligner tous les substantifs d'un texte, puis à les soumettre inopinément à un test de rappel du contenu de ce texte. Dans le même ordre d'idée, lorsque nous lisons pour nous distraire ou dans un but professionnel, l'attention se focalise sur le contenu du texte et non pas sur ses caractéristiques formelles. Cependant, il se peut qu'après un certain délai, on voie ressurgir dans notre mémoire quelques mots (non pertinents) renvoyant à des individus ou à des objets sans que pour autant cette mémorisation ait fait l'objet d'une intention délibérée. Dans ce dernier cas, ces termes ont été appris ou saisis « incidemment ».
- 4 Avant d'évaluer les bénéfices que les apprenants peuvent tirer de la lecture intensive en langue étrangère en matière d'accroissement de leur vocabulaire, j'examinerai trois questions préalables qui prennent en compte les distinctions précédemment mentionnées :
 1. Lorsque les lecteurs en LE lisent pour comprendre, dans quelle mesure prennent-ils en compte les mots inconnus ? Prennent-ils en compte tous les mots inconnus ou seulement certains d'entre eux selon leur pertinence par rapport à leurs objectifs ?
 2. Dans quelle mesure les apprenants en LE acquièrent-ils des mots nouveaux de façon incidente au cours d'une lecture dirigée vers la seule compréhension ?
 3. Dans quelle mesure l'acquisition incidente d'un mot est-elle liée à la quantité d'effort mental allouée à son traitement au cours de la lecture ?
- 5 La première étude présentée ici tente de répondre à la première question, l'étude n° 2 aux questions 2 et 3. La dernière partie de cet article reprend le problème posé au départ, à savoir dans quelle mesure il faut encourager les apprenants à la lecture de nombreux textes afin d'enrichir leur connaissance du lexique.

1. N°1 : impact de la pertinence des mots et des possibilités d'inférence du sens sur l'utilisation du dictionnaire

- 6 La question posée dans la première étude est la suivante : lorsque la lecture a pour but de comprendre le texte, dans quelle mesure la pertinence des mots et la possibilité d'en inférer le sens à partir du contexte influent-elles sur le recours au dictionnaire ? Dans la mesure où les lecteurs adoptent une approche stratégique des textes, les buts qu'ils poursuivent guideront la part d'attention à allouer aux paragraphes, aux énoncés et aux mots qui constituent ce texte. Dans cette optique, on peut s'attendre à ce que les lecteurs recherchent prioritairement la signification des mots qu'ils jugent pertinents (par rapport aux buts qu'ils se sont fixés) et non ceux qu'ils considèrent comme non pertinents.
- 7 Les apprenants en LE ne disposent pas de capacités identiques à inférer le sens des mots et ils ne partagent pas non plus les mêmes exigences. Il est donc difficile de prédire si les mots dont le sens est facile à inférer seront moins fréquemment recherchés que des mots dont le sens est plus difficilement accessibles dans la mesure où ce critère de facilité varie selon les individus. De plus, même si le sens des mots est facile à inférer, il se peut que des apprenants particulièrement exigeants veuillent néanmoins le contrôler. Par ailleurs, la décision de vérifier les hypothèses de sens prêtées à un mot inconnu peut interagir avec le degré d'importance attachée à ce mot : si la signification

de ce mot est pertinente, alors elle devrait avoir plus de chance d'être vérifiée que dans le cas contraire.

- 8 Ces considérations nous ont conduit à faire les prédictions suivantes :
1. Les mots pertinents seront plus fréquemment recherchés que les mots non pertinents ;
 2. La facilité d'inférence du sens à partir du contexte ne provoquera moins de recherches que si les mots en question ne sont pas considérés comme pertinents. S'ils le sont, le recours au dictionnaire sera identique.

Les sujets

- 9 Deux groupes d'élèves d'un lycée hollandais (classes 10 et 11) ont été sélectionnés pour participer à l'expérience. Ils avaient bénéficié de quatre et cinq années d'enseignement en anglais, langue étrangère. Au total, 82 élèves ont participé à ce programme (44 dans une étude pilote et 38 dans l'expérience présentée ici). Cette participation était librement consentie et rémunérée.

Matériels et procédures

- 10 Les sujets devaient lire le second chapitre (772 mots) de l'ouvrage de Tim Sebastian intitulé « *The spy in question* » (Bantam Books, 1989). Ce texte leur était proposé dans un livre mais il s'inscrivait aussi sur l'écran d'un micro ordinateur. Si les lecteurs voulaient avoir accès à la signification d'un mot difficile, il leur suffisait de déplacer le curseur sur ce mot et d'appuyer sur la touche Entrée. La traduction en LM s'affichait alors dans une fenêtre qui pouvait être refermée par simple pression sur cette même touche. Toutes les consultations étaient mises en mémoire dans un fichier, à l'insu des élèves, par un enregistrement invisible et inaudible. L'observation se faisait donc sans intervention extérieure selon des modalités qui échappaient aux lecteurs en LE.
- 11 Le logiciel permettait d'avoir accès aux équivalents en néerlandais de 109 mots du texte. Pour les 663 mots restants, cette aide n'était pas jugée nécessaire dans la mesure où le vocabulaire appartenait à un registre courant qui ne devait pas poser de problèmes à des élèves ayant bénéficié de quatre années d'enseignement en anglais.
- 12 Dans l'étude pilote, à laquelle 44 sujets ont participé, on a pu constater que ces élèves, bien qu'ayant bénéficié de quatre et cinq années d'anglais, ignoraient un nombre élevé des mots du texte. Les consultations ont porté sur 41 mots en moyenne. Le dispositif de cette expérience ne permettait pas de vérifier les deux premières hypothèses mentionnées ci-dessus malgré l'administration d'un pré-test général de vocabulaire, celui-ci ne donnant pas accès aux connaissances initiales que les élèves avaient des mots du texte. Nous avons donc été amené à modifier les procédures pour nous assurer que les sujets n'avaient aucune connaissance préalable des mots cibles. Pour cela, on a remplacé certains mots du texte utilisé dans l'expérience pilote par des mots non attestés en anglais : des pseudo-mots.
- 13 Les sujets sélectionnés (38) dans cette étude avaient les mêmes caractéristiques que ceux de l'expérience pilote. La consigne stipulait de répondre par écrit en néerlandais à huit questions portant sur la compréhension d'éléments appartenant aux paragraphes 3, 6, 7, 9 (deux questions), 10, 11 et 13 (le dernier paragraphe). On avait remplacé huit mots par des pseudo-mots et les questions posées faisaient appel à la signification de ces pseudo-mots. Huit autres mots avaient également été remplacés par des pseudo-mots dans les autres paragraphes sans pour autant faire l'objet de questions. Les huit

premiers pseudo-mots étaient donc pertinents alors que les huit derniers n'étaient pas par rapport aux questions posées. Dans la mesure où les questions de compréhension orientent les objectifs de lecture, on a ainsi pu cerner l'impact de la variable +/- pertinent.

- 14 Pour déterminer l'effet de la variable +/- inférable, les huit mots (+ pertinents) et les huit mots (- pertinents) ont été sélectionnés de façon à ce que la signification de quatre d'entre eux dans les deux sous-catégories soit aisément inférable du contexte par opposition aux quatre autres. Les exemples de pseudo-mots ci-dessous illustrent les différentes catégories d'opposition +/- pertinents, +/- inférables.

15 Exemple 1

Pseudo-mot *gaired* : + inférable, - pertinent (pas de question portant sur le contexte où il apparaît) :
The atmosphere seemed to settle. They gaired their cigarettes and chatted like old friends (gaired= lit).

16 Exemple 2

Pseudo-mot *bul* : + inférable, + pertinent:
A few miles from the prison, Stuart looked for a phone-box, dialed a London number and gave a detailed buls of the way he'd spent his morning (bul= account).
 et la question de compréhension:
What did Stuart do after leaving the prison?

17 Exemple 3

Pseudo- mot *lished* : - inférable, - pertinent (pas de question portant sur le contexte où il apparaît) :
Stuart could see he was balding rapidly. It made him look almost babylike, with his lished pink complexion (lished= scrubbed).

18 Exemple 4

Pseudo-mot *musp* : - inférable, + pertinent:
I thought we might go back to that summer. Just a few weeks before you left the musp in Moscow. That sound right? (musp= embassy).
 et la question de compréhension:
What topic is it that Dawling wants to talk about?

- 19 Du point de vue formel les pseudo-mots ont des caractéristiques de son et d'orthographe compatibles avec celles de mots de la LE qui doivent les rendre acceptables à des apprenants de niveau intermédiaire. Comme l'expérience pilote avait montré que cette population d'élèves ignorait un nombre élevé de mots, on a estimé qu'ils ne se rendraient pas compte de la substitution de 16 mots par des mots qui respectent les aspects formels de l'anglais, même s'ils ne sont pas attestés dans cette

langue. Et de fait, aucun élève ne s'est aperçu de la présence dans le texte de mots non attestés.

Résultats des analyses

- 20 On a comptabilisé les consultations portant sur les pseudo-mots de deux manières. Le premier codage spécifie si oui ou non chacun des 16 mots a fait l'objet d'une consultation, sans tenir compte de la fréquence. De ce fait, la moyenne est de 4 au maximum pour chaque sous-catégorie de mots (partie supérieure du tableau 1). Le second codage inclut les consultations postérieures à la première lecture. Il n'y a donc pas de valeur maximum dans ce cas (partie inférieure du tableau).

Tableau 1 : Nombre moyen de pseudo-mots consultés

	Pertinence		
Inférabilité	Plus	Moins	Moyenne
Plus	3.3	1.8	2.6
Moins	3.5	2.3	2.9
Moyenne	3.4	2.0	

Fréquence des consultations non comptabilisée : Maximum par catégorie : 4

	Pertinence		
Inférabilité	Plus	Moins	Moyenne
Plus	4.4	1.9	3.1
Moins	4.6	2.5	3.5
Moyenne	4.5	2.2	

Fréquence des consultations comptabilisées. Pas de maximum par catégorie.

- 21 Les résultats de cette expérience peuvent être résumés ainsi :

Notre première hypothèse s'est trouvée vérifiée : les mots pertinents sont consultés avec une fréquence significativement plus élevée que les mots non pertinents. Par contre les chiffres ne confirment pas notre seconde hypothèse, selon laquelle la facilité d'inférence aurait plus de poids pour les mots non pertinents que pour les mots pertinents, bien que les chiffres du tableau 1 soient compatibles avec cette hypothèse : les écarts entre les mots des catégories + et - inférables sont faibles lorsque ces mots sont pertinents alors qu'ils sont beaucoup plus élevés lorsqu'ils ne sont pas pertinents. Ainsi, lorsque les mots sont pertinents et non inférables, la pertinence l'emporte sur la tendance à ne pas interrompre le fil de la lecture par des vérifications. En conséquence, plutôt que de trouver une interaction forte entre les deux variables Inférabilité et Pertinence, constate un effet significatif, mais faible de la variable Inférabilité.

Conclusions

22 On peut tirer à partir de là les conclusions suivantes :

1. Dans cette expérience les lecteurs en LE n'ont pas consulté systématiquement tous les mots qui leur sont inconnus ni ceux qui sont pertinents (comme l'atteste la moyenne de 3,4 = 85 %) bien que le déroulement de la tâche ne soit soumis à aucune contrainte temporelle et que la consultation soit rendue d'un accès particulièrement simple et rapide grâce à l'ordinateur ;
2. Les consultations ne sont pas aléatoires. Les sujets sont guidés par des stratégies de lecture. Ils ne consultent pas tous les mots inconnus mais procèdent selon des critères de pertinence et à un moindre degré selon les possibilités d'inférence en tenant compte de leurs objectifs de lecture avant de recourir à la traduction.

2. Étude N°2 : l'impact de l'effort mental sur l'acquisition incidente du vocabulaire

23 Un problème fort controversé à l'heure actuelle est de savoir si l'acquisition du lexique est plus efficace lorsque les apprenants procèdent en inférant le sens des mots inconnus à partir d'indices contextuels ou lorsque la solution leur est donnée d'emblée par une formule équivalente en langue maternelle (L1) ou par une paraphrase en LE. Certains chercheurs, parmi lesquels Bialystok (1983) et Schouten-van Parreren (1989), ont suggéré que la façon la plus efficace d'apprendre des mots nouveaux se fait à partir de leur insertion dans un contexte d'où les apprenants eux-mêmes infèrent le sens. Ce point de vue est fondé sur deux arguments (Craik & Tulving, 1975 ; Jacoby, 1978 ; Jacoby & Craik, 1978 ; Jacoby, Craik & Begg, 1979) :

(a)	Lorsque des sujets doivent procéder par inférence ou induction pour résoudre un problème, ils investissent davantage d'effort mental que lorsque la solution leur est donnée d'emblée.
(b)	Les informations obtenues grâce à un important effort mental sont mieux récupérées et rappelées ultérieurement que lorsqu'elles ont engagé un effort de moindre importance.

24 Ceci permet de faire l'hypothèse de « l'impact de l'effort mental » qui prédit qu'un mot dont le sens a été inféré a davantage de chance d'être retenu que lorsque le sens a été donné.

25 D'autres chercheurs par contre expriment des réserves sur l'efficacité de la méthode fondée sur des inférences en s'appuyant sur des critères pratiques et pédagogiques (Bensoussan & Laufer, 1984 ; Carnine, Kameenui & Coyle, 1984 ; Dubin & Olshtain, 1993 ; Haynes, 1983 ; Laufer & Sim, 1985 ; McKeown, 1985 ; Kelly, 1989). Leurs arguments sont les suivants :

(a)	Il est bien rare que le contexte offre suffisamment d'indices pour permettre d'inférer avec succès ;

(b)	Procéder par inférence comporte le risque inhérent de conduire à des hypothèses erronées, et donc à la construction de significations inappropriées (que l'apprenant devra « désapprendre ») ;
(c)	La méthode fondée sur l'inférence ne fonctionne bien que lorsque l'apprenant dispose d'une bonne aptitude à la résolution de problèmes.

Méthodologie

- 26 Pour pouvoir apporter des éléments de validation empirique au débat sur l'efficacité relative des procédures par inférence, on a mis au point un dispositif méthodologique constitué d'une série de cinq expériences (Hulstijn, 1992). La langue cible était le néerlandais et les mots analysés appartenaient soit à un registre très peu fréquent (dans trois expériences conduites avec 145 sujets adultes apprenant le néerlandais) soit étaient constitués de pseudo-mots (dans deux expériences menées sur 150 sujets adultes de langue maternelle néerlandaise). Pour permettre à des lecteurs français de comprendre ces travaux, je ne ferai pas le compte rendu détaillé de chacune des cinq expériences mais je les présenterai comme s'il s'agissait de francophones apprenant l'anglais, langue étrangère (pour des compléments d'information, voir Hulstijn, 1992).
- 27 Dans les cinq expériences, les sujets devaient lire un texte de quatre pages (907 mots) dont le thème portait sur la fonction de la publicité pour les fabricants et pour les consommateurs. A titre d'illustration, voici le premier paragraphe:
- Whether we like it or not, all of us are confronted with advertising. Wherever we look, advertisements attract our attention: on the radio, on television, on coaches, on trains. There are people who claim that advertisements are wonderful. Other people will not concur. Anyway, advertising simply is a fact of life.*
- 28 Ce paragraphe contient un mot cible : *concur*, mot inconnu des sujets. La recherche a porté sur l'impact de différentes modalités d'élicitation de sa signification (ceci a été reproduit pour les onze autres mots cibles qui figuraient dans le texte).

1	Dans la situation avec traduction , le mot cible était traduit en LM. Le mot cible et son équivalent figurait dans la marge du texte : « concur = confirmer ».
2	Dans la situation avec synonyme , un équivalent sémantique en langue cible était inscrit dans la marge : « concur = agree »
3	Dans la situation avec contexte limité , le mot figurait en marge dans une phrase brève en LE qui permettait aisément d'en inférer le sens : <i>The unions think the government doesn't do enough to reduce unemployment. Some political parties <u>concur</u>. They too think the government should do much more</i>

4	Dans la situation avec choix multiple , quatre mots figuraient en marge parmi lesquels les sujets devaient retenir un équivalent du mot cible en se fondant sur des critères d'appropriété contextuelle. <i>Other people will not concur= will not seek this / will not agree with this / will not give this / will not touch this.</i>
---	---

- 29 Dans deux expériences, ce choix a été réduit à deux, (l'un équivalent et l'autre non) pour des raisons qui seront expliquées ultérieurement. Dans cette situation on avait expliqué aux sujets comment prendre en compte les éléments du contexte pour choisir leurs réponses. On leur fournissait un feedback par écrit sur la signification des mots cibles après qu'ils aient lu le texte et choisi parmi les options proposées en marge et avant qu'ils ne répondent aux questions portant sur la compréhension.

5	Dans la situation témoin sans indices , les sujets ne disposaient d'aucune information complémentaire en marge.
---	--

- 30 La consigne stipulait de lire le texte et de répondre à six questions portant sur la compréhension sous forme de choix multiple. Les sujets étaient alors soumis à trois tests complémentaires auxquels ils ne s'attendaient pas : deux tests portant sur la signification des mots cibles et un test sur leur aspect formel. Le premier test consistait à donner par écrit en L1 ou en LE le sens des douze mots cibles qui étaient présentés dans l'ordre où ils figuraient dans le texte source : *concur =* Dans le second test, les douze mots étaient présentés avec leur environnement contextuel : *there are a lot of people who claim that advertisements are wonderful. Other people will not concur in that claim. Concur =.....* Dans le test portant sur la rétention des formes, les sujets devaient insérer les mots cibles dans des espaces laissés en blanc où ils étaient apparus dans le texte source.
- 31 Cette tâche était censée tester la compréhension écrite sans que les sujets sachent qu'ils seraient ultérieurement questionnés sur leur connaissance des mots cibles. On peut donc considérer que l'expérimentation crée une situation d'apprentissage incident. Ces épreuves lexicales inattendues devaient mesurer la variabilité de la rétention de l'information après que celle-ci ait fait l'objet d'un traitement au cours de la tâche de compréhension du texte. Si les étudiants avaient été avisés au préalable des tests qu'ils subiraient après coup, ils auraient eu recours à toutes sortes de techniques de mémorisation et de rappel qui auraient pu interférer avec le traitement initial du sens des mots. Ce dispositif a été adopté afin de mesurer les différences éventuelles de mémorisation selon les conditions d'apport d'informations complémentaires sur les mots. Nous savions par avance, grâce aux travaux publiés sur les situations d'acquisition incidente qu'un mot nouveau présenté une seule fois a une chance de rétention très limitée (Eysenck, 1982).

Les résultats

- 32 Notre premier objectif était de vérifier empiriquement la validité de la prédiction découlant de l'hypothèse de l'effort mental selon laquelle la rétention des mots dont la signification a été inférée est meilleure que lorsque cette signification a été donnée d'emblée. Dans cette optique, les performances aux post-tests devraient être meilleures

dans les situations avec contexte limité et avec choix multiple. Ceci a été confirmé par les faits dans trois expériences (où la méthodologie tentait de cerner les différences intra-sujets) mais infirmé dans deux expériences (où la méthodologie cernait les différences inter-sujets). A titre d'illustration, dans l'expérience 3, la moyenne des mots dont la signification a été mémorisée est de 3,2 mots (sur six) dans les conditions avec choix multiple mais de 1,7 mots dans les conditions avec synonyme.

- 33 Le second objectif était de voir si les inconvénients potentiels des procédures par inférence (aboutissant à des solutions erronées) pouvait être partiellement neutralisée par la présentation de solutions alternatives qui orientent et canalisent les inférences. Dans ce cas, les situations de présentation avec contexte limité et avec choix multiple devraient entraîner moins d'erreurs que dans des situations où les mots figurent sans aucun indice complémentaire.
- 34 Ces prédictions se sont également avérées justes, même si on a pu noter un nombre élevé d'inférences erronées dans les conditions avec Choix Multiple, en particulier lorsque quatre solutions étaient proposées. Dans deux des trois expériences conduites avec des apprenants de néerlandais, les alternatives proposées dans la situation avec choix multiple étaient au nombre de quatre. Les sujets ont répondu aux post-tests avec un taux d'erreurs de 44 % et 30 % respectivement (dans l'exemple avec *concur* par *seek*, *give* ou *touch*). Ces pourcentages particulièrement élevés nous ont conduit à réduire le nombre d'alternatives à deux dans la troisième expérience avec des apprenants néerlandais de LE. Le taux d'erreurs est alors tombé à 8 %.
- 35 Le troisième objectif était de voir dans quelle mesure la meilleure rétention des significations obtenues par inférence, par opposition à celle des significations données d'emblée, se maintient lorsque les sujets s'engagent après coup dans une tâche d'apprentissage intentionnel. Ce problème a été abordé dans les expériences 4 (prenant en compte des variations interindividuelles) et 5 (cernant les variations intra-individuelles). Dans l'expérience 4, six mots cibles étaient présentés avec leur synonyme (signification donnée) et six mots avec des alternatives (signification à inférer). La moitié des sujets savaient qu'ils seraient testés sur leur connaissance des mots cibles à l'issue des tâches de lecture et de réponse aux questions portant sur la compréhension (groupe d'apprentissage intentionnel du vocabulaire) tandis que l'autre moitié n'en avait pas été avertie (groupe d'apprentissage incident). Les résultats montrent que :
 1. Le groupe « d'apprentissage intentionnel » obtient des résultats nettement meilleurs aux post-tests que le groupe « d'apprentissage incident » (rappel de 3,2 vs. 0,3 mots dans des tests portant sur des mots présentés isolément et de 4,3 vs. 2,5 lorsque les mots sont en contexte) ;
 2. Dans les situations expérimentales avec choix multiple (signification à inférer) les mots cibles sont significativement mieux rappelés que dans les conditions avec synonyme (signification donnée), mais ceci exclusivement dans le groupe « d'apprentissage incident » (3,2 vs. 1,9) lorsque les mots cibles sont testés dans leur contexte d'origine). Ces différences ne sont pas attestées dans le groupe « d'apprentissage intentionnel » (4,3 vs. 4,4).
- 36 On trouve des résultats analogues dans l'expérience 5 où les sujets étaient tous placés au départ dans des conditions d'apprentissage incident. Après avoir lu le texte et répondu aux questions, ils ont été soumis à des post-tests sans en avoir été avertis au préalable. Les résultats ont confirmé l'avantage de la situation avec choix multiple sur

la situation avec synonyme : 1,6 vs. 0,7 lorsque les mots étaient testés isolément et 2,5 vs. 1,6 lorsque les mots étaient insérés dans leur contexte.

- 37 L'étape suivante de l'expérience consistait à restituer le texte avec les mots cibles glosés en marge. Les sujets étaient alors avertis qu'ils subiraient à nouveau le test lexical dans un délai de six minutes consacré à l'étude des mots. Dans ces conditions, d'une part le rappel s'est révélé nettement meilleur que lorsque l'apprentissage s'était fait de manière incidente (moyenne de rappel de 4,4). D'autre part, la supériorité des rappels dans les conditions avec choix multiple par rapport à celles avec synonyme disparaît (écart non-significatif de 0,3). Ceci implique que l'impact de l'apprentissage intentionnel neutralise les effets différentiels des traitements dans les conditions d'apprentissage incident.

Conclusions

- 38 Ces résultats me conduisent aux conclusions suivantes :
1. La rétention de la signification des mots dans une situation où l'apprentissage ne peut être qu'incident est très faible.
 2. Lorsque les apprenants/lecteurs en LE lisent un texte pour en comprendre le contenu sans vouloir développer leurs connaissances lexicales, ils ont alors plus de chance de se rappeler d'un mot inconnu dont ils ont inféré le sens par eux-mêmes (engageant un effort mental important) que lorsque le sens de ce mot leur a été donné (engageant un effort mental réduit).
 3. Les apprenants/lecteurs en LE ont davantage de chance d'inférer un sens erroné d'un mot inconnu en LE lorsqu'il ne leur a été donné aucune information que dans le cas contraire.
 4. Dans des conditions d'apprentissage incident, les effets induits par des différences dans le traitement sont totalement neutralisés lorsque les apprenants s'engagent ultérieurement dans une tâche d'apprentissage intentionnel.

Discussion sur l'efficacité relative de l'apprentissage incident du lexique

- 39 Revenons au problème posé au départ, à savoir s'il faut encourager chez les apprenants la lecture intensive en LE pour développer leurs connaissances lexicales.
- 40 Au préalable, on note avec satisfaction que le débat entre les tenants de l'apprentissage par la lecture intensive et ceux de l'apprentissage guidé du vocabulaire a perdu de sa virulence. Les recherches ont mis en évidence l'extrême complexité du processus d'acquisition lexicale, qui est loin d'être cerné à l'heure actuelle. Il y a différents types de mots, différents types de contextes, différents types d'utilisation de la langue et des mots et, de ce fait, il y a différents types de savoirs sur les mots. Etant donné la complexité de la situation, on ne peut recommander qu'une approche pédagogique flexible favorisant les acquisitions incidentes et l'apprentissage guidé de sous-classes bien délimitées de mots (les mots très courants, par exemple). Pour une vision synthétique des innombrables problèmes théoriques et pratiques ainsi que pour une discussion des implications pédagogiques des résultats, je recommande de se reporter à Coady (1993) et à Huckin & Haynes (1993).

- 41 Il me semble, comme à ces auteurs, qu'il faut absolument prendre en compte les faits suivants :

1. Lorsque des apprenants en LE lisent un texte pour en saisir le contenu, ils peuvent de manière incidente inférer le sens d'un mot inconnu sur la base d'indices contextuels, de connaissances linguistiques et de leurs connaissances extra-linguistiques (savoirs sur le thème traité et savoirs culturels). Ainsi, des informations touchant au sens et à la forme de mots inconnus peuvent être conservées en mémoire même si elles n'ont pas fait l'objet d'une démarche de mémorisation intentionnelle de la part des lecteurs. Dans la plupart des cas néanmoins, les lecteurs oublieront ces mots après avoir eu accès à leur signification pour la simple raison que leur objectif est de comprendre le texte et non pas d'apprendre des mots. Il est bien évident que ceci n'implique absolument pas que la lecture n'a pas d'incidence sur l'apprentissage lexical. Il est de fait bien établi que l'expansion phénoménale du vocabulaire en LM chez des enfants dans les classes élémentaires et primaires ne peut s'expliquer que par un processus d'appropriation presque invisible qui résulte d'une situation de lecture « normale » dirigée vers le contenu (Nagy, Anderson & Herman, 1987). Cependant, tout en reconnaissant l'utilité de cette forme de lecture, y compris pour l'acquisition du lexique, il n'en est pas moins vrai que le sens d'un mot n'est que fort rarement totalement saisi à partir d'une seule exposition à ce mot.
2. Les conditions pour qu'un mot inconnu soit appris de façon incidente semble relever de l'attention qui lui est prêtée, ou plus précisément de l'effort mental alloué à la construction de sa signification.
3. Pour l'apprentissage d'un mot conduise à son utilisation productive, trois conditions doivent être remplies : (i) l'apprenant doit être attentif au sens du mot, (ii) l'apprenant doit être attentif à la forme du mot, et (iii) l'apprenant doit opérer un rapprochement entre forme et sens. Les conditions (ii) et (iii) sont rarement remplies au cours de la lecture normale axée sur le contenu, et c'est pourquoi la connaissance de l'usage des mots est rare à partir de la lecture.
4. Lorsque l'on recommande à des apprenants de ne pas se contenter de lire un texte pour son contenu mais aussi d'en tirer parti pour apprendre des mots inconnus, ils passent d'une modalité d'apprentissage incidente à une modalité intentionnelle. Ils adoptent toutes sortes de tactiques pour stocker les mots en mémoire (leur sens, leur forme et les liens entre forme et sens) et s'entraînent par des répétitions à les conserver en mémoire. Dans des conditions d'apprentissage délibéré, les effets induits par les différents processus d'encodage sont neutralisés par ces activités de répétition.

Implications pédagogiques

- 42 Quelles sont les implications pédagogiques de ces conclusions ? Lorsque des professeurs de LE veulent que les élèves lisent des textes non seulement pour leur contenu mais aussi pour accroître leur vocabulaire, ils doivent recommander à leurs élèves de respecter les principes et les procédures suivants :

1. Lorsque vous vous trouvez confronté à un mot inconnu que vous jugez important (pour atteindre vos objectifs de compréhension et/ou pour apprendre du lexique), tentez d'élucider le sens du mot en vous appuyant sur des informations puisées dans le contexte local et global, en faisant appel à vos connaissances linguistiques, et à vos connaissances extra-linguistiques (Nation, 1990, pp.160-165). Vérifiez toujours vos hypothèses en consultant un dictionnaire. Gardez cependant à l'esprit que le sens de beaucoup de mots ne peut être inféré et qu'alors il faut consulter le dictionnaire. Assurez-vous que le sens sélectionné dans le dictionnaire est bien approprié dans le contexte.

2. Si vous voulez apprendre un mot pour l'utiliser ultérieurement en compréhension ou en production, construisez en mémoire les deux parcours : de la forme au sens et du sens à la forme. Ayez recours à des procédés mnémotechniques, (comme la rime avec un autre mot connu ou la technique du mot clé (Nation, 1990, pp. 166-168) si vous estimez que ce mot sera difficile à mémoriser.
 3. Si vous voulez consolider votre connaissance de ce nouveau mot, vous devez vous entraîner à l'utiliser dans des tâches de réception ou de production, dans la mesure où une seule occurrence de traitement d'un mot ne garantit pas de pouvoir le récupérer sans problème ultérieurement.
- 43 Le développement du lexique est une tâche longue et laborieuse pour les apprenants en LE. Mais heureusement l'ordinateur est venu récemment à leur secours. Dans de nombreux pays il existe ou il se développe des logiciels d'aide à l'apprentissage. Certains programmes permettent non seulement aux apprenants de s'entraîner à l'usage des mots dans des tâches de compréhension et de production mais ils les guident aussi dans leurs inférences et/ou dans leur recherche de la signification des mots inconnus. Certains logiciels fournissent un feedback immédiat sur la correction de la signification inférée par l'apprenant. De ce fait, ils sont particulièrement utiles en combinant (a) les avantages au plan cognitif des procédures d'apprentissage par inférence tout en réduisant le risque d'erreurs grâce au feedback immédiat, et (b) les avantages des procédures d'entraînement individualisés, en s'appuyant sur les performances des apprenants évalués par des tests échelonnés dans le temps.

BIBLIOGRAPHIE

- BENSOUSSAN, M. & LAUFER, B. (1984). « Lexical guessing in context in EFL reading comprehension », in *Journal of research in reading*, 7, 15-32.
- BIALYSTOK, E. (1983). « Inferencing: Testing the Hypothesis-Testing hypothesis », in H.W. SELINGER & M.H. LONG, (eds), *Classroom oriented research in second language acquisition*. pp. 104-123, Rowley, Mass.: Newbury House.
- CARNINE, D., KAMEENUI, E.J., & COYLE, G. (1984). « Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words ». *Reading Research Quarterly*, 19, 188-204.
- CRAIK, F.I.M., & TULVING, E. (1975). « Depth of processing and the retention of words in episodic memory ». *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- COADY, J. (1993). « Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. » in: T. HUCKIN, M. HAYNES & J. COADY (eds), *Second language reading and vocabulary*, pp. 3-23, Norwood, NJ: Ablex.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. (1993). « Predicting word meaning from contextual clues: Evidence from L1 readers. » in: T. HUCKIN, M. HAYNES & J. COADY, (eds), in *Second language reading and vocabulary*, pp. 181-202. Norwood, NJ: Ablex.
- EYSENCK, M.W. (1982). « Incidental learning and orienting tasks ». in: C.R. PUFF, (Ed.), *Handbook of research methods in human memory and cognition*, pp. 197-228. New York: Academic press.

- HAYNES, M. (1983). « Patterns and perils of guessing in second language reading ». in: J. HANSCOMBE, R.A. OREM & B.P. TAYLOR, (eds), *On TESOL '83*, pp. 163-176, Washington: TESOL, 1984. Reprinted in: T. HUCKIN, M. HAYNES & J. COADY, (eds), *Second language reading and vocabulary*, pp. 46-64, Norwood, N.J.: Ablex (1993).
- HUCKIN, T. & HAYNES, M. (1993). « Summary and future directions » in T. HUCKIN, M. HAYNES & J. COADY, (eds), *Second language reading and vocabulary*, pp. 289-298, Norwood, NJ: Ablex.
- HULSTIJN, J.H. (1992). « Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. » in: P.J.L. ARNAUD & H. BEJOINT, (eds), *Vocabulary and applied linguistics*, pp. 113-123. London: Macmillan.
- HULSTIJN, J.H. (1993). « When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables ». in: *The Modern Language Journal*, 77 (à paraître).
- JACOBY, L.L., (1978). « On interpreting the effects of repetition: Solving a problem versus remembering a solution. » in: *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 17, 649-667 .
- JACOBY, L. L., & CRAIK, F.I.M (1979). « Effects of elaboration of processing at encoding and retrieval: Trace distinctiveness and recovery of initial context » In: L.S. CEMAK & F.I.M. CRAIK (eds), in *Levels of processing in human memory*, pp 1-21. HILLSDALE, N.J: Erlbaum.
- JACOBY, L.L., CRAIG, F.I.M & BEGG, I. (1979). « Effects of decision difficulty on recognition and recall » *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18, 586-600.
- KELLY, P. (1989) « Guessing: No substitute for systematic learning of lexis ». Manuscript, university of Namur (Belgique) .
- KRASHEN, S.D. (1985) « .The input hypothesis: Issues and implications . » London: Longman .
- LAUFER, B. ,& SIM, D.D. (1985, April). « Taking the easy way out: Non use and misuse of clues » in *EFL reading . English teaching forum*, 7-10 .
- McKEOWN, M.G.(1985).« The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability ». *Reading Research Quarterly*, 20, 482-496.
- NAGY, W.E., ANDERSON, R.C., & HERMAN, P.A. (1987). « Learning word meanings from context during normal reading. » *American Educational Research Journal*. 24, 237-270.
- NATION, I.S.P.. (1990). « Teaching and learning vocabulary ». New York: Newbury House.
- NATION, P. & COADY, J. (1988). « Vocabulary and reading » in: R. CARTER & M.J. MCCARTHY, (eds), *Vocabulary and language teaching*, pp. 97-110. London: Longman.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1989). « Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts? » *AILA Review*, 6 (ed. by P. Nation & R. Carter), 75-85.

RÉSUMÉS

Plusieurs auteurs recommandent d'enseigner aux apprenants de langue étrangère à s'appuyer sur l'information contextuelle pour inférer le sens des mots peu familiers qu'ils rencontrent dans des textes en LE. Cet article examine la valeur de cette recommandation en commençant par distinguer, d'une part, entre deux modes de lecture – la lecture axée sur la compréhension du texte, à visée récréative ou professionnelle, et la lecture tendant à accroître la compétence et les connaissances lexicales en LE, à visée instrumentale – d'autre part, et en conséquence, entre deux

modes d'acquisition – l'acquisition incidente et l'acquisition intentionnelle.

Suit une brève présentation de deux études dans lesquelles des apprenants de LE ont été soumis à des tâches de lecture et de réponse à des questions de compréhension. La première étude évalue la fréquence effective avec laquelle les apprenants ont vérifié le sens de quatre types de mots inconnus (pertinents ou non pertinents pour la compréhension, faciles ou difficiles à inférer à partir du contexte). La seconde étude compare l'efficacité de différents types d'aide (fournis en marge) à la compréhension de certains mots inconnus contenus dans le texte.

Les résultats de ces deux études permettent de proposer des conclusions quant à l'efficacité des activités inférentielles, tant en matière de compréhension que d'acquisition lexicale. L'article se termine par une série de conseils pratiques concernant la lecture en LE et l'acquisition du vocabulaire.

This paper discusses recommendations to teach FL learners to infer the meaning of unfamiliar words, encountered in an FL text, from contextual information. A distinction is made between two modes of reading: reading for text comprehension (recreational and professional purposes) and reading to increase FL proficiency and FL vocabulary knowledge (instrumental purposes). A corresponding distinction is made between two modes of learning: incidental and intentional learning.

A brief report is then made of two studies. In both studies, FL learners were asked to read an FL text and answer a number of text comprehension questions. The first study investigated to what extent FL learners actually did look up the meaning of four types of unknown words (words relevant and irrelevant for text comprehension, and easy or difficult to infer from context). The second study assessed the effectivity of various types of cues (provided in the text margin) as to the meaning of some unknown words in the text.

From these two studies conclusions are drawn pertaining to the effectivity of inferring activities for text comprehension as well as for vocabulary learning. The paper ends with a list of practical recommendations for FL reading and vocabulary learning.

AUTEUR

JAN H. HULSTIJN

Vrije Universiteit Amsterdam