

Second language vocabulary acquisition: Concreteness and learning intent

PICHETTE, François

Université de Québec à Montréal (Téluq)

1. Problématique

Les formateurs et les chercheurs en langue seconde (L2) visent depuis longtemps à identifier les types d'activités qui facilitent le plus l'acquisition et la rétention du vocabulaire. L'un des sujets qui suscite un regain d'intérêt est l'efficacité respective de la lecture et de l'écriture pour l'apprentissage de mots en L2. Les quelques études qui ont comparé l'impact de ces deux types d'activités sur l'acquisition et la rétention de vocabulaire en L2 ont produit des résultats mitigés. Les résultats obtenus par Barcroft (2004) suggèrent la lecture de mots isolés comme un moyen plus efficace que l'écriture pour acquérir le vocabulaire en L2, alors que selon les résultats de Laufer (2003) et de Hulstijn et Laufer (2001) indiquent l'écriture comme plus efficace que la lecture. Afin de trancher la question, il existe au moins deux modèles d'acquisition du vocabulaire en L2 qui s'appuient sur le traitement cognitif: le modèle TOPRA (Barcroft 2002) et le modèle CLI, présenté ici.

1.1. Le modèle TOPRA

Barcroft permet d'examiner l'efficacité des deux tâches par son modèle TOPRA (*Type of processing-resource allocation*). Ce modèle prend racine dans la théorie du transfert de traitement de Morris, Bransford, et Frank (1977), selon laquelle la mémoire dépend de la similarité entre la tâche d'apprentissage et le test utilisé pour évaluer cet apprentissage. Barcroft soutient qu'en écriture, les ressources cognitives de la personne sont fortement dirigées vers les propriétés sémantiques du mot à apprendre, diminuant ainsi le traitement et l'apprentissage de ses propriétés formelles. Les activités de lecture produiraient l'effet inverse, menant le lecteur à focaliser davantage sur les propriétés formelles et moins sur les propriétés sémantiques. Conséquemment, une première hypothèse du modèle TOPRA est qu'en vertu de leur nature sémantique, les activités d'écriture montreraient une meilleure efficacité pour l'acquisition du vocabulaire si on les évalue par un test axé sur le sens (e.g., fournir des définitions) que par un test qui porte en grande partie sur la forme (e.g., rappel libre). Au contraire, dû à leur emphase sur la forme des mots, les tâches de lecture montreraient plus d'efficacité sur un test axé sur la forme que sur un test axé sur le sens. Bien que Barcroft n'ait pas plongé dans le débat lecture vs écriture pour l'acquisition du vocabulaire en L2, et qu'il se soit limité à la lecture de mots isolés, une autre hypothèse du modèle TOPRA suggère une plus grande efficacité de la lecture. Selon Barcroft, l'écriture est une combinaison de processus complexes d'élaboration sémantique et de production d'output. Ces processus seraient différents de ceux impliqués dans l'acquisition du vocabulaire. Par conséquent, l'écriture requerrait des ressources cognitives considérables rendues non disponibles pour l'apprentissage de mots nouveaux. Quant aux résultats d'études qui indiquent une supériorité de l'écriture, ils sont

imputés à la nature sémantique ou formelle de leurs tâches d'apprentissages et/ou d'évaluation (Barcroft 2002, 2004).

Toutefois, de récentes études ont comparé l'efficacité de la lecture à celle de l'écriture et indiquent une plus grande efficacité de l'écriture, avec des taux d'acquisition de vocabulaire jusqu'à neuf fois supérieurs à ceux obtenus via la lecture (Hulstijn & Laufer 2001, Laufer 2003). De plus, bien que de récentes données obtenues par Webb (2005) appuient le modèle TOPRA en indiquant une supériorité de la lecture quand le même laps de temps est alloué pour les deux tâches, elles indiquent au contraire une supériorité de l'écriture quand on accorde aux apprenants le temps qui leur est nécessaire pour accomplir chaque tâche.

1.2. Le modèle CLI (Concreteness & Learning Intent)

Un modèle différent lié au traitement cognitif semble pouvoir concilier les résultats antérieurs en apparence contradictoires dans le débat lecture vs écriture. Dans ce modèle, on considère plutôt le caractère intentionnel ou non de l'apprentissage observé. Plusieurs chercheurs ont en effet examiné l'acquisition de nature accidentelle, alors que d'autres ont examiné l'acquisition intentionnelle, avec toutes les différences que cela implique au niveau de la quantité et de la nature des processus cognitifs impliqués dans les deux types d'acquisition. En acquisition accidentelle, examinée justement par Laufer (2003), par Hulstijn et Laufer (2001) et par Webb (2005) dans sa seconde expérimentation, les lecteurs ne cherchent pas délibérément à mémoriser de l'information lexicale; ils lisent à des fins de compréhension sans intention d'apprendre de mots spécifiques. Les études sur l'acquisition accidentelle suggèrent une supériorité de l'écriture par rapport à la lecture pour l'acquisition du vocabulaire. Quant à l'acquisition intentionnelle de vocabulaire où l'apprenant vise délibérément à mémoriser certains items, les conclusions sont différentes. Au moins deux études en L2 ont porté sur ce type d'acquisition, menées auprès d'apprenants d'anglais de niveau débutant: celle de Barcroft (2004) et la première des deux expérimentations de Webb (2005). Ces études suggèrent que l'écriture de phrases peut nuire à l'acquisition de vocabulaire en L2 et résulter en moins d'acquisition et de rétention de vocabulaire que lors des tâches de lecture, sauf pour le sous-groupe de sujets de Webb à qui on a accordé suffisamment de temps pour la rédaction de phrases.

1.2.1. Concrétude

En outre, les mots concrets réfèrent à des concepts dont le sens est déjà connu du lecteur, ayant été développé via sa L1. Dû à la nature de leur référent, de tels mots (e.g., *tournevis*) ont moins de chances de montrer des différences de sens d'une langue à l'autre que des mots abstraits de nature plus subjective (e.g., *respect*). En bref, il est légitime de supposer que pour « apprendre » un mot comme *tournevis* dans une nouvelle langue, il est peu ou pas nécessaire de focaliser sur le sens, que ce mot nouveau soit lu ou écrit, car c'est la forme en L2 qui est l'élément nouveau requérant l'attention.

Par conséquent, l'acquisition de mots concrets au sens déjà connu par l'apprenant serait un processus d'étiquetage par lequel une nouvelle forme lexicale est associée à une représentation sémantique préexistante. Puisque le sens d'un mot concret a déjà été établi par l'apprenant dans sa L1, ses ressources cognitives devraient être alors dirigées

principalement vers la forme du mot pour l'association forme-sens. Contrairement à ce qu'assume le modèle TOPRA concernant le type de traitement, l'hypothèse centrale du modèle CLI est que pour une association forme-sens, ce n'est pas la tâche en soi (lecture ou écriture) qui détermine la quantité d'attention dirigée vers la forme et vers le sens, mais plutôt la nature des items qui sont traités. Si le sens du mot est déjà connu, est stable (concret) et est facilement accessible, le point de mire sera les propriétés formelles du mot, peu importe la tâche accomplie. Au contraire, si le mot nouveau est lié à un sens également nouveau pour l'apprenant, s'il est imprécis dans l'esprit de l'apprenant, ou s'il ne lui est pas facilement accessible, l'attention portera à la fois sur la forme et sur le sens. Conséquemment, en l'absence d'appuis empiriques convaincants, quand les ressources d'un apprenant sont consacrées à l'apprentissage d'un mot, l'attention ne serait ni plus ni moins dirigée vers le sens de ce mot pour une tâche d'écriture que pour une tâche de lecture. Une implication du modèle CLI est donc que les taux d'acquisition de vocabulaire seraient semblables pour la lecture et l'écriture si l'apprenant a le temps d'accomplir les deux tâches, que l'acquisition soit évaluée par des tests axés sur la forme ou sur le sens.

1.2.2. Intentionnalité

Dans le modèle CLI, le type de traitement en présence demeure un facteur important. Ce qui prédomine concernant le traitement cognitif n'est pas la nature formelle ou sémantique de la tâche d'apprentissage, mais plutôt la quantité de ressources que cette tâche laisse disponible pour l'étiquetage. Dans le cas de la lecture, par exemple, une distinction importante serait la présence de lecture axée sur le sens du texte par opposition à de la lecture visant l'apprentissage. L'approche qu'a le lecteur envers un texte influence le degré d'attention qui sera consacré au processus d'étiquetage, attention qui sera plus élevée en lecture pour fins d'apprentissage de la langue qu'en lecture où le but poursuivi est la compréhension générale du texte (voir Swaffar, Arens, & Byrnes 1991).

En résumé, le modèle CLI semble réconcilier des données qui semblent à première vue contradictoires dans le débat lecture vs écriture. En acquisition accidentelle, les deux types de tâches impliquent relativement peu d'attention dirigée vers le processus d'étiquetage. Dans ces circonstances, l'écriture ressortirait comme « étant plus efficace ; en effet, selon la théorie des niveaux de traitement (Craik, Lockhart 1972) si l'on compare l'écriture avec la lecture axée sur le sens du texte, le traitement plus en profondeur de l'information en écriture devrait résulter en une meilleure rétention (voir aussi Gass 1997). La supériorité de l'écriture dans des études comme celles de Hulstijn et Laufer (2001), de Laufer (2003) et de Webb (2005, 2^e expérimentation) serait ainsi due au caractère accidentel de l'apprentissage effectué. De fait, le modèle CLI expliquerait aussi l'apparente efficacité limitée de la lecture pour l'acquisition accidentelle du vocabulaire lorsque l'on compare en classe de L2 la lecture avec d'autres activités de même durée (voir Pichette 2005). Quant à l'acquisition intentionnelle, la situation sera la même si on laisse le temps à l'apprenant d'accomplir les tâches, comme en situation normale de classe. Avec un temps limité et égal imparti aux tâches, comme en situation expérimentale typique, la supériorité de la lecture indiquée par d'autres études (e.g., Barcroft 2004, Webb 2005 -1^{ère} expérimentation) s'expliquerait par les exigences

cognitives supérieures de l'écriture imputables à la gestion et à la production d'autres éléments linguistiques. Les tâches de lecture bénéficieraient d'une quantité supérieure d'attention consacrée à apposer une nouvelle étiquette à un concept qui est déjà bien connu de l'apprenant. Pour des tâches d'écriture, au contraire, des ressources cognitives considérables seraient détournées vers des processus complexes de récupération et de production langagières.

2. Objectifs

Le but de cette étude est de vérifier lequel des deux modèles -TOPRA ou CLI- rend mieux compte de l'acquisition intentionnelle de mots concrets en L2. Une expérimentation simple portant sur une tâche d'écriture permet de confronter pour une première fois les deux modèles. La question de recherche est la suivante: suite à une tâche d'écriture en L2, est-ce que des tests axés sur la forme et sur le sens refléteront des taux d'acquisition différents de mots concrets?

Pour l'acquisition de vocabulaire via l'écriture, les deux modèles prédisent des résultats différents: selon le modèle TOPRA, puisqu'une tâche d'écriture est censée impliquer un haut degré d'élaboration sémantique et est ainsi considérée comme axée sur le sens, un test axé sur le sens devrait refléter une meilleure acquisition qu'un test axé sur la forme. Pour sa part, le modèle CLI prédit des taux d'acquisition similaires nonobstant le type de test utilisé, puisque la similitude sémantique ou formelle entre les tâches et les tests n'est pas considérée comme un facteur d'influence significatif sur l'acquisition.

3. Méthode

3.1. Participants

Les participants sont 106 étudiants universitaires francophones adultes inscrits à des cours d'espagnol au Québec. Ils sont de différents niveaux : élémentaire, intermédiaire et avancé, et l'âge moyen est de 24,6 années.

3.2. Tâche d'apprentissage

La tâche d'acquisition de vocabulaire est une tâche d'écriture axée sur le sens qui consiste en la présentation séquentielle de mots isolés (accompagnés d'une image) au sujet desquels les participants doivent rédiger des phrases en L2. Une série de 12 noms représentant des concepts concrets a été établie. Les mots espagnols de même origine que des mots français (« cognates ») ont été éliminés afin d'éviter un phénomène d'interférence interlinguistique – les participants ne seraient alors pas confrontés à des formes lexicales entièrement nouvelles. Les mots choisis sont considérés comme suffisamment rares pour être inconnus des participants. De façon à contrôler les effets liés à la longueur des mots (voir Pichette 2002) ceux-ci comportent tous trois syllabes et sept lettres : *ardilla*, *cebolla*, *durazno*, *gallina*, *guanajo*, *helecho*, *lechuza*, *mapache*, *taladro*, *toronja*, *verdugo*, *zancudo*. Chaque mot fut présenté seul sur acétate Powerpoint, en police Times New Roman de taille 60 dans la moitié supérieure de l'écran, accompagnée d'une image couleur dans la moitié inférieure représentant un item typique du concept évoqué.

3.3. Tests d'évaluation

Deux tests ont été utilisés pour évaluer l'acquisition de vocabulaire: un surtout axé sur la forme et un autre davantage sur le sens. Tel que mentionné par Barcroft (2002), puisqu'on peut se rappeler un mot sans nécessairement se rappeler son sens, le rappel libre (*free recall*) serait plus sensible aux propriétés formelles des mots. Le rappel indicé (*cued recall*) à l'aide d'une image, pour sa part, serait plus sensible aux propriétés sémantiques (voir aussi Webb 2005). Le test axé sur la forme est donc un test de rappel libre où les participants doivent écrire le plus de mots possible en L2 dont ils se rappellent. Le test axé sur le sens est une tâche de rappel indicé où l'on présente à nouveau aux participants les mêmes fenêtres, mais sans les mots en L2. Les participants doivent alors écrire sur une feuille les mots dont ils se rappellent auprès de chaque lettre correspondant à l'item de la présentation. Rappelons que comme les participants à cette étude accomplissent une tâche d'apprentissage axée sur le sens, le modèle TOPRA leur prédit de meilleurs scores au rappel indicé qu'au rappel libre, alors que le modèle CLI ne prédit aucune différence significative entre les deux ensembles de scores.

3.4. Procédure

Les participants ont d'abord complété un questionnaire d'identification, puis se sont vus remettre deux feuilles avec des numéros correspondant aux mots à retenir, suivi de lignes pour écrire leurs phrases. Les 12 mots nouveaux furent projetés en séquence à partir d'un ordinateur portable sur un grand écran. L'ordre de présentation a été varié afin de minimiser d'éventuels effets d'un ordre fixe sur le rappel. La durée de présentation pour chaque page fut préétablie à six secondes, entrecoupée d'écrans blancs de 35 secondes pour écrire chaque phrase. Après cette tâche d'apprentissage, la moitié des participants fit le test de rappel libre alors que l'autre moitié fit le rappel indicé. Ces tests commencèrent au moins une minute après la rédaction de la dernière phrase, le rappel devant être reporté d'au moins 30 secondes pour réduire les effets que pourrait avoir la phase d'apprentissage et le caractère récent de la vision des mots sur le rappel (Paivio 1966). Un point fut accordé pour chaque syllabe correctement produite, pour un maximum de trois points par mot.

4. Résultats

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons comparé les scores moyens aux deux types de rappel, en ne considérant que la première tâche de rappel (Tableau 1). La forte valeur de p qui accompagne la faible valeur T signale l'absence de différence statistique entre les moyennes aux deux tests.

Tableau 1: Rappel libre vs. rappel indicé (tous)

	Rappel libre (N = 51)	Rappel indicé (N = 55)	Test T
Moyenne (É-T)	17.91 (13.02)	18.39 (17.63)	T = -0.16 (p = 0.44)

Les mêmes analyses ont été conduites en distinguant les participants selon leur niveau de cours (Tableau 2). Cette fois-ci encore, la valeur de p demeure bien au-delà du niveau alpha de .05, suggérant aucune différence liée au niveau de cours des participants.

Tableau 2: Rappel libre vs. rappel indicé (par niveau de cours)

	Rappel libre	Rappel indicé	Test T
Élémentaire fort	13.90 (12.62) N = 32	16.78 (19.75) N = 35	T = -0.72 (p = 0.24)
Intermédiaire	18.05 (11.97) N = 19	16.21 (14.10) N = 20	T = 0.44 (p = 0.33)

5. Conclusion

Nos résultats indiquent que suite à l'accomplissement d'une tâche d'écriture en langue seconde axée sur le sens, une tâche de rappel liée au sens n'indique pas un taux d'acquisition de vocabulaire supérieur à celui d'un rappel lié à la forme. Par conséquent, ces résultats appuient davantage le modèle CLI que le modèle TOPRA.

Ces résultats incitent également le formateur à la prudence dans l'interprétation de résultats de recherche : les études qui suggèrent une meilleure efficacité de la lecture semblent reposer sur des tâches atypiques telles la rédaction pour laquelle l'apprenant ne dispose vraisemblablement pas de temps suffisant. Quand les études comme celle-ci reflètent davantage des conditions de salle de classe en accordant suffisamment de temps aux participants et que ceux-ci cherchent à apprendre les items, les tâches de productions comme l'écriture semblent apparaître plus efficaces que d'autres pour l'acquisition.

Bibliographie

- Barcroft, J., 2002, Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition, *Language Learning*, 52(2), p. 323-363.
- Barcroft, J., 2004, Effects of sentence writing in second language lexical acquisition, *Second Language Research*, 20(4), p. 303-334.
- Craik, F. I. M., et Lockhart, R. S., 1972, Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, p. 671-684.
- Gass, S., 1997, *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Hulstijn, J. H., et Laufer, B., 2001, Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition, *Language Learning*, 51, p. 539-558.
- Laufer, B., 2003, Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading?, *Canadian Modern Language Review*, 59(4), p. 565-585.
- Morris, C. D., Bransford, J. D., et Frank, J. J., 1977, Levels of processing vs. transfer appropriate processing, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, p. 19-533.
- Paivio, A., 1966, Latency of verbal associations and imagery to noun stimuli as a function of abstractness and generality, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, p. 32-38.

- Pichette, F., 2002, Second-language vocabulary learning and the additivity hypothesis, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 5, p. 117-130
- Pichette, F., 2005, Time spent on reading and reading comprehension in second language learning, *Canadian Modern Language Review*, 62(2), p. 243-262.
- Swaffar, J., Arens, K., et Byrnes, H., 1991, *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), p. 33-52.