Les effets des sous-titres dans une vidéo authentique sur l'apprentissage lexical d'une langue vivante étrangère

Léna Lamy

▶ **To cite this version:**

Léna Lamy. Les effets des sous-titres dans une vidéo authentique sur l'apprentissage lexical d'une langue vivante étrangère. Education. 2021. dumas-03720905

HAL Id: dumas-03720905
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03720905

Submitted on 12 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention premier degré

Les effets des sous-titres dans une vidéo authentique sur l'apprentissage lexical d'une langue vivante étrangère

Léna Lamy

Année universitaire 2020-2021

Tiphaine Colliot, directrice du mémoire

Sommaire :

Introduction 2

Résumé 2

1. PARTIE THEORIQUE 3

1.1 Comment envisager l'apprentissage d'une langue vivante étrangère 3

1.1.1 Selon le bulletin officiel de 2020 3

1.1.2 Quelques précisions grâce au Guide de l'enseignement des langues vivantes 4

1.1.3 Quelles références à prendre dans le CECRL ? 5

1.1.4 Pourquoi l'approche actionnelle 6

1.2 Quelles conséquences à intégrer des sous-titres dans la vidéo pour l'apprentissage lexical d'une langue vivante ? 7

1.2.1 Les intérêts du sous-titrage pour l'apprentissage lexical 8

1.2.2 L'attention partagée causée par la vidéo sous-titrée 9

1.2.3 De nombreuses compétences en jeu, quelles conséquences pour la charge cognitive ? 11

Ouverture 13

2. METHODE – PARTIE RECHERCHE 14

2.1 Présentation de l'étude 14

2.1.1 La population étudiée 14

2.1.2 Le matériel et les mesures utilisés lors de l'étude 14

2.1.3 La procédure de l'étude 15

2.1.4 L'hypothèse 16

2.2 Discussion 17

2.2.1 L' étude va-t-elle dans le sens des théories ? 17

2.2.2 Limites de l'étude 20

2.2.3 Quelles perspectives pour cette étude ? 22

Conclusion 26

Table des illustrations 27

Bibliographie 27

Sitographie 29

Annexes 30

Introduction

Les langues vivantes étrangères et le numérique sont aujourd'hui de plus en plus présents dans l'enseignement français, mais pourquoi un tel engouement pour ces sujets ? Pour ma part, ils suscitent un intérêt particulier car ils sont certes présents aujourd'hui mais sont aussi de véritables projets pour l'avenir. Alors, pour aider les enfants dans leur vie future je souhaiterais intégrer mon enseignement dans une éducation actuelle et qui se projette. De plus, mon parcours scolaire personnel (baccalauréat option européenne et licence LLCE Anglais-Espagnol) m'a permis de comprendre les intérêts d'apprendre une langue étrangère notamment l'ouverture à l'autre et le développement de compétences transversales. J'ai également pris l'habitude depuis, de perfectionner mon niveau en langues vivantes étrangères en regardant des films avec sous-titres. J'aimerais donc faire part de mes connaissances et compétences aux élèves pour qu'ils puissent être motivés dans cet apprentissage. Ainsi, dans cet objectif de répondre aux demandes de l'Education nationale et de faire entrer l'école dans une société de plus en plus ouverte et connectée au monde, une problématique en est ressortie : Quelle influence ont les sous-titres dans la vidéo pour l'apprentissage lexical d'une langue vivante étrangère ? L'apprentissage des langues et les apports du numérique sont questionnés fréquemment depuis les années 2000. Ainsi, dans un premier temps nous analyserons comment envisager l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, avec quelles pédagogies, quelles modalités de travail, quels outils. La seconde partie nous permettra d'étudier les conséquences, négatives ou positives, des sous-titrages dans la vidéo sur l'apprentissage d'une langue vivante.

Résumé

Ce mémoire est l'occasion de réfléchir sur les intérêts des sous-titres dans la vidéo pour l'apprentissage lexical d'une langue vivante. Ce dernier est précisé par les programmes de l'Education nationale et les chercheurs qui sont aujourd'hui en accord sur l'efficacité de l'approche actionnelle : des élèves motivés par une tâche finale. Autre fait d'actualité mais qui divise encore beaucoup, ce sont les outils numériques. Dans ce mémoire, il est question de la vidéo et surtout des effets que peut avoir le sous-titrage. D'après plusieurs théories, nous pouvons conclure que l'apprentissage sera plus performant avec des sous-titres et en langue étrangère. Cependant, cette accumulation d'informations liée au format multimédia soulève quelques risques : attention partagée et surcharge cognitive.

1. PARTIE THEORIQUE

1.1 Comment envisager l'apprentissage d'une langue vivante étrangère

Avant de développer sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, rappelons ce qu'est une langue. Selon le dictionnaire Larousse une langue vivante est un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ». A partir de cette définition, nous analyserons comment les textes officiels envisagent son apprentissage.

1.1.1 Selon le bulletin officiel de 2020

Premièrement, le Bulletin officiel de 2020 (BO) nous amène à comprendre que l'apprentissage d'une langue vivante est basé sur la répétition et la régularité. Effectivement, les textes convergent tous vers une même idée : cycle 1 « *répéter certains éléments* » (BO – école maternelle, 2020, page 9), cycle 2 « *la répétition et la régularité, voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser* » (BO – cycle 2, 2020, page 22) ou au cycle 3 « *C'est l'exposition régulière et quotidienne à la langue qui favorise les progrès* » (BO – cycle 3, 2020, page 33). L'apprentissage d'une langue vivante étrangère doit se faire en continuité.

Mais qu'entendons-nous par « répéter certains éléments » au cycle 1 ? Les *Recommandations pédagogiques, Les langues vivantes à l'école maternelle,* publiées le 29 mai 2019 par le Ministère de l'Education, permettent de nous éclairer. Elles explicitent « *les principes généraux d'organisation et la démarche pédagogique à privilégier en moyenne et grande sections* », notons alors que l'apprentissage d'une langue vivante débute en moyenne section. Parmi ces principes généraux d'organisation, nous retrouvons la régularité pour favoriser « *le développement de compétences langagières* ». En maternelle, ces compétences langagières se situeront exclusivement sur l'axe oral car l'écriture n'est pas demandée par les programmes à ces niveaux-ci. De plus, cela est en accord avec la définition, préalablement donnée, d'une langue : un « *système de signes vocaux, éventuellement graphiques* ». Mais la définition d'une langue ne s'arrête pas ici, elle se poursuit ainsi : « *[…] propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux* ». Un autre principe d'organisation se relie à la définition : créer « *un environnement propice aux échanges* ». En ce qui concerne la démarche pédagogique, elle se doit d'être « *respectueuse du développement du jeune élève* ». C'est-à-dire « *par l'usage de supports authentiques variés et*

adaptés » comme les jeux (notamment phoniques), les comptines, etc, qui sont des supports permettant l'expression ou le plus souvent au début : la reproduction, l'imitation.

L'oral est aussi privilégié jusqu'au cycle 2. En effet, dans le Bulletin officiel la première activité langagière est « *Comprendre l'oral* » avec des activités d'exposition utilisant par exemple des outils numériques comme de « *brefs extraits de dessins d'animation, de films pour enfants* » (BO – cycle 2, 2020, page 23). En ce qui concerne l'activité langagière « *S'exprimer oralement en continu* » (BO – cycle 2, 2020, page 24), le programme oriente par exemple vers des activités où les élèves analysent et évaluent leur propre pratique de langue et celle de leurs camarades en direct ou à partir d'enregistrements sonores. L'activité langagière « *Prendre part à une conversation* » (BO – cycle 2, 2020, page 25) reprend ce même exemple et conseille également des échanges électroniques dans le cadre de projets. Ces activités doivent se dérouler à partir de tâches simples basées sur la compréhension et la reproduction puis la production s'intégrera petit à petit.

Le cycle 3 rompt avec cette exclusivité de l'oral et intègre l'écrit et la lecture. Ainsi ce ne sont plus quatre compétences mais six : écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer et découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère ou régionale. Nous pouvons facilement remarquer que les activités langagières engagées en cycle 3 sont en parfaite continuité de celles en cycle 2. Les nuances des énoncés traduisent un apprentissage spiralaire. De plus, durant le cycle 3 les élèves entrent dans une nouvelle logique de compétences et de niveaux associés. Effectivement, c'est à partir du cycle 3 que les niveaux communs de référence (A1 et A2) sont reliés directement aux attendus de fin de cycle. Nous traiterons ces niveaux communs de référence dans une prochaine sous-partie.

Nous connaissons maintenant les compétences langagières qui sont en jeu en maternelle et en élémentaire. Cependant quel rôle joue le professeur dans cet apprentissage ? Là est l'objet de la partie suivante.

1.1.2 Quelques précisions grâce au Guide de l'enseignement des langues vivantes

Le *Guide de l'enseignement des langues vivantes* définit ainsi son objectif « *présenter [les apports de la recherche en didactique des langues] de manière concrète et directement applicable par les professeurs des écoles* » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2019, page 6). Cependant notons que le Guide ne fournit des conseils que pour les cycles 2 et 3.

Dans un premier temps, le Guide donne le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Pour cela il se réfère aux programmes et au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). En ce qui concerne les références au CECRL, celui-ci sera exploité dans les parties qui suivent. Notons tout de même que le Guide s'est inspiré du CECRL pour créer un niveau commun de référence supplémentaire qui permettra à l'enseignant de mieux reconnaître ses élèves, le niveau Pré-A1. Il est détaillé dans les cinq compétences langagières que donne le Guide : la compréhension de l'oral, la production orale, l'interaction orale, la compréhension générale de l'écrit et la production écrite générale. Afin de mettre en application ces compétences, le rôle du professeur est de mettre en place des stratégies et une progressivité qui garantissent des apprentissages. Le Guide conseille alors aux enseignants de se référer à la zone proximale de développement de Lev Vygotsky (1997) ou encore à l'étayage de Bruner (1983) qui propose pour aider les élèves l'interaction avec un adulte ou avec un pair. L'enseignant doit aussi savoir se saisir d'une classe plurilingue et des compétences interculturelles qu'elle possède déjà pour pouvoir amorcer les premières réflexions sur les cultures et travailler sur la démarche comparative.

La seconde partie du *Guide de l'enseignement des Langues vivantes* permet une approche plus concrète grâce à des exemples de mise en œuvre. Une fiche méthodologique est donnée pour exemplifier l'organisation d'une séquence. Il est conseillé de bâtir une séquence en progression, c'est-à-dire créer un scénario pédagogique avec une demande de plus en plus pointue en matière de compétences langagières. Le Guide préconise alors une diversité des supports et de l'authenticité pour favoriser l'apprentissage. Cependant, les apprentissages ne sont pas exclusifs aux séances, il y a aussi les rituels qui permettent une réactivation voire des énoncés déstabilisants pour le cycle 3 (vers le A2).

1.1.3 Quelles références à prendre dans le CECRL ?

Depuis le début de ce mémoire nous faisons des allusions à ce document sans clairement l'expliquer. Pourtant, il s'agit d'une ressource nécessaire selon le Bulletin officiel de 2020 et le *Guide de l'enseignement des langues vivantes*. Effectivement, depuis 2006 les programmes scolaires s'alignent au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Le CECRL est un outil indispensable pour l'évaluation des élèves. Il propose trois niveaux généraux :

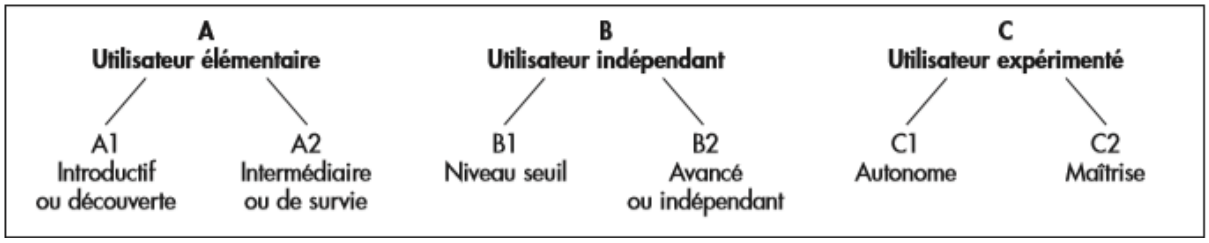

Figure 1 : niveaux communs de référence, document extrait du CECRL, 2019, page 25.

Chaque niveau est détaillé selon les activités de communication langagières recherchées. Dans le CECRL, les activités de communication langagières renvoient à la réception, la production, l'interaction et la médiation (non développée à l'école primaire) que ce soit à l'oral ou l'écrit. Nous pouvons remarquer que les activités langagières du programme sont fortement liées à celles du CECRL. Par exemple, pour rappel, pour l'expression orale en continu, les programmes emploient les termes « *S'exprimer oralement en continu* » (BO – cycle 2, 2020, page 24) ou « *Parler en continu* » (BO – cycle 3, 2020, page 36). Ces activités de communication correspondent à la compétence communicative. Or, le CECRL nous explique que non seulement les compétences communicatives langagières (compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatiques) sont travaillées lors de ces activités mais aussi des compétences générales individuelles (savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir être, savoir-apprendre).

De plus, le CECRL propose d'engager les activités langagières à travers quatre domaines, le domaine éducationnel, public, personnel et professionnel. A travers ces domaines, il est question de donner un contexte à l'activité. En effet, il y est conseillé de donner une tâche motivante à l'élève car en voulant accomplir cette tâche l'élève sera obligé de mettre en œuvre des compétences générales et communicatives langagières. Ce pourquoi nous en arrivons à parler de l'approche actionnelle, qui est préconisée par le CECRL.

1.1.4 Pourquoi l'approche actionnelle

L'approche actionnelle est ainsi définie dans le CECRL *« elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les*

compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECRL, page 15). L'apprentissage de la langue n'est plus l'objectif final pour l'enfant (qui ne fait souvent pas sens pour lui) mais la langue étrangère devient un outil pour accomplir une tâche.

Pour le CECRL, la tâche renvoie à la « *visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (CECRL, page 16). De plus, la contextualisation de la tâche a un double intérêt, celui de motiver mais aussi de faire des apports culturels. Ainsi l'enseignant devra se saisir de cette tâche motivante pour faire atteindre à ses élèves son objectif de séance, de séquence ou de projet.

Alors, l'apprentissage d'une langue étrangère se doit d'être régulier, motivant et au mieux basé sur des supports authentiques selon les ressources officielles citées précédemment. C'est ce que propose d'étudier la seconde partie théorique : les vidéos sous-titrées, des documents authentiques et d'apprentissage.

1.2 Quelles conséquences à intégrer des sous-titres dans la vidéo pour l'apprentissage lexical d'une langue vivante ?

Les sous-titres dans la vidéo sont la version écrite des paroles des personnages ou des sons de l'environnement filmé. Ils entrent dans la famille des outils numériques d'après le dictionnaire en ligne Larousse : le numérique est « la représentation d'informations ou de grandeurs physiques au moyen de caractères, tels que des chiffres, ou au moyen de signaux à valeurs discrètes ; ou bien des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation discrète, par opposition à analogique ». Plus simplement, cela signifie que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont basées sur la numérisation (caractères, chiffres, valeurs discrètes) d'où le terme « numérique ». Ainsi, nos tablettes, ordinateurs, tableaux interactifs sont de l'ordre du numérique alors que la radio ou la télévision sont des systèmes traditionnels dits analogiques. Néanmoins, l'Education nationale parle davantage de Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ou d'éducation aux média et à l'information que d'outils numériques.

1.2.1 Les intérêts du sous-titrage pour l'apprentissage de vocabulaire

Selon Nation (2011), pour apprendre une grande quantité de vocabulaire dans une langue étrangère il faut à la fois une pratique volontaire d'apprentissage et un apprentissage naturel / non-volontaire en contexte. La vidéo serait donc l'occasion pour les élèves d'apprendre involontairement du lexique puisqu'il s'agit de situations certes fictives mais aussi dialoguées où les personnages parlent « normalement », sans ambition pédagogique. Ceci est d'ailleurs le problème majeur pour les enseignants. Ceux-ci sont souvent réfractaires à un visionnage ou une écoute authentique, d'une personne native anglophone car le discours serait trop difficile à suivre et comprendre (Gilmore, 2007) pour de jeunes apprenants.

Les sous-titres résoudraient ce problème d'après Montero Perez, M., Van den Noortgate, W., Desmet, P (2013). Dans les vidéos authentiques, la présence des sous-titres aurait l'effet bénéfique d'un apprentissage naturel du vocabulaire et amenuisant la difficulté de l'unique compréhension orale. Cependant, une question reste : dans quelle langue doivent être écrits les sous-titres pour optimiser l'apprentissage ?

Tabbers et Broek (2018) ont cherché à obtenir des résultats concrets sur les effets des sous-titres et sur la langue qui était la plus adaptée pour un meilleur apprentissage lexical. Ils ont donc réalisé deux expériences sur des élèves âgés en moyenne de 13 ans avec un niveau plutôt faible en anglais. La première expérience comprenait trois classes qui ont regardé une vidéo en anglais dans trois conditions différentes pour chaque classe : sans sous-titres, avec sous-titres en langue maternelle ou en langue étrangère (anglais). La deuxième expérience s'est basée sur une classe de 15 élèves qui ont eu à visionner 6 fragments de la même vidéo, tous les 2 fragments la modalité des sous-titres changeait. Avant de réaliser ces expériences, il avait été repéré que pour comprendre ces vidéos une liste d'environ 40 mots en anglais devait être comprise. Ceux-ci n'étaient pas forcément connus des élèves. De plus, une liste de 40 mots qui ressemblait fortement sémantiquement à la première liste de 40 mots avait été créée pour contrôler les effets a posteriori. L'expérience s'est alors déroulée ainsi : avant le visionnage les élèves ont dû remplir un questionnaire de compréhension sur la liste de vocabulaire (à la fois celui visé et celui qui constitue un piège), puis les personnages de la vidéo ont été présentés, enfin le visionnage de la vidéo a eu lieu. Après chaque visionnage, les élèves devaient réaliser un test de vocabulaire (à la fois sur les leurres et le vocabulaire visé). Ils devaient aussi répondre à une question de compréhension sur l'extrait. Ainsi les résultats des élèves étaient soustraits au questionnaire avec le visionnage. Les résultats de ces expériences ont prouvé que les sous-

titres dans la vidéo permettent une meilleure compréhension ainsi qu'un plus grand gain de vocabulaire acquis « naturellement » ou « par accident ». Mais les différences et conséquences entre des sous-titres en langue maternelle ou en langue étrangère étaient faibles. Alors, les chercheurs renvoient aux travaux de Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis (2015),

Ces mêmes chercheurs ont démontré que les sous-titres en langue maternelle avaient un impact négatif sur la compréhension dans le temps. Ils expliquent que quelques semaines plus tard les élèves ne sont plus capables de définir les nouveaux mots qui avaient été appris. Mais cela est exclusivement pour de jeunes apprenants (16 ans dans l'étude de Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis) car pour des apprenants plus âgés (dix-sept ans) et plus avancés dans l'apprentissage de la langue étrangère les sous-titres en langue maternelle ou anglaise avaient le même effet positif sur la compréhension. Les compétences des apprenants et leur âge ont aussi révélé que s'ils étaient plus jeunes ils développeraient davantage des compétences lexicales (acquisition de vocabulaire et meilleur écrit, ceci montrant le lien entre vocabulaire et orthographe). Alors que des élèves plus âgés et expérimentés développeraient des compétences grammaticales.

Plus tôt, en 2009, H. Mitterer et J. M. McQueen avaient déjà exprimé le même avis en disant que des sous-titres en langue maternelle auraient un effet négatif. Leur titre en témoigne : *Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception*. Ils préconisent un sous-titrage en langue étrangère pour un apprentissage du vocabulaire correctement prononcé. En plus d'apprendre à écouter, à comprendre et à enrichir son vocabulaire, les sous-titres en langue étrangère faciliteraient aussi l'apprentissage de la prononciation.

Néanmoins la mise en activité de toutes ces compétences, ajoutée au format multimédia, pose la question de la charge cognitive et de l'attention partagée.

1.2.2 L'attention partagée causée par la vidéo sous-titrée

Il convient tout d'abord de rappeler ce qu'est le multimédia : « ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information (textes, sons, images fixes ou animées). », définition du dictionnaire Larousse. Or, les sous-titres dans la vidéo combinent ces éléments. La vidéo implique nécessairement des images animées mais aussi des sons (bruits de l'environnement

filmé, paroles des personnages) et pour finir du texte avec les sous-titres. Comme nous le disions plus tôt, cela pose des questions quant à l'attention des élèves sur tous ces paramètres.

L'attention est la capacité de concentrer volontairement son esprit sur un objet déterminé d'après le dictionnaire Larousse. Cette même attention peut être distinguée en quatre types d'attention : sélective, alternée, partagée et soutenue. L'attention sélective signifie que la personne ne réagira qu'à un seul stimulus et oubliera le reste pour pouvoir se concentrer sur ce même stimulus. A l'inverse, l'attention alternée montre que la personne est capable de changer d'objet de concentration tout en faisant des allers et retours entre ces objets. En revanche, si la personne est capable d'exécuter deux tâches en simultané, on parle d'attention partagée. L'attention soutenue, elle, est davantage en rapport avec le temps. Il s'agira pour la personne de maintenir son attention sur une tâche (simple ou complexe) sur un temps assez long.

Ainsi, dans la tâche « visionner une vidéo avec des sous-titres » l'attention est bien partagée. L'attention est partagée entre la tâche d'observation de l'image du film, la tâche d'observation du texte et la tâche d'écoute des sons de la vidéo. Alors, ce sont deux éléments visuels (image et texte) et un élément sonore (son) qui se rencontrent dans la vidéo sous-titrée.

Si dans la première sous-partie nous avons vu l'intérêt des sous-titres pour un meilleur apprentissage, les théories de d'autres chercheurs semblent y mettre quelques limites, notamment avec les risques de l'attention partagée. D'après Baddeley et Hitch (1974) l'attention en lien avec la mémoire de travail est divisée en deux sous-systèmes : la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial qui sont mis en connexion par l'administrateur central.

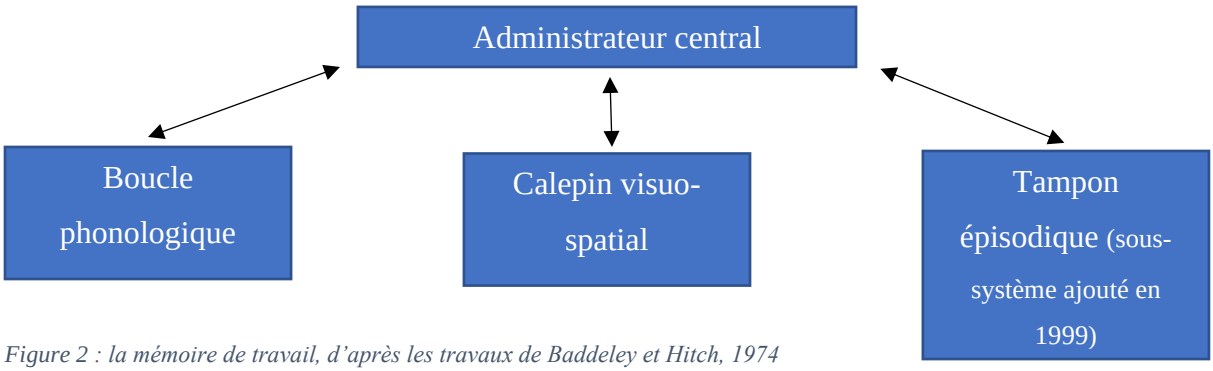

Figure 2 : la mémoire de travail, d'après les travaux de Baddeley et Hitch, 1974

Cette division des informations serait liée au paradigme de la double tâche selon Baddeley et Hitch. Ils expliquent ainsi ce paradigme : si une double tâche demande l'activation de deux domaines perceptifs (vocal ou visuo-spatial) alors la double tâche sera effectuée

correctement mais si la double tâche requiert du même domaine perceptif alors l'une des deux tâches au moins risque d'être moins bien effectuée. Si nous reprenons la vidéo avec sous-titres cela pose un problème puisque l'image animée et les sous-titres passeraient tous les deux par le calepin visuo-spatial tandis que le son lui irait dans la boucle phonologique. Alors, nous pouvons imaginer que les tâches lire et observer l'image risquent de se gêner. Par exemple, la tâche « lire » liée aux sous-titres et au calepin visuo-spatial pourrait empiéter sur la tâche « observer » les images car cette tâche appartient aussi au calepin visuo-spatial. Alors, les élèves auraient simplement le temps de lire sans associer les mots aux images.

Wickens (1984) rejoint Baddeley et Hitch sur la division de la mémoire. Il parle quant à lui de ressources multiples ou de réservoirs attentionnels multiples. Il explique qu'il y aurait plusieurs sources de capacité de traitement de l'information, chacune avec une capacité limitée. Contrairement à Hitch et Baddeley, il dénombre quatre réservoirs attentionnels : les modalités d'entrée (visuelle, auditive), les modalités de sortie (manuelles, vocales), les niveaux de traitement (encodage, traitement central, sélection des réponses), les codes utilisés (verbaux, spatiaux). Mais comme Hitch et Baddeley, Wickens démontre qu'une double tâche demandant deux réservoirs différents peut être accomplie correctement alors qu'une double tâche requérant un même réservoir verrait ses performances se dégrader. Alors, la vidéo avec sous-titres pourrait créer une attention trop divisée entre l'image et le texte.

De plus, cette tâche complexe demande un travail important pour l'élève sur ses compétences et connaissances, on parle alors de charge cognitive.

1.2.3 De nombreuses compétences en jeu, quelles conséquences pour la charge cognitive ?

André Tricot, professeur de psychologie à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, explique ainsi la charge cognitive : « La charge cognitive correspond à la quantité de ressources cognitives investies par un individu lors de la réalisation d'une tâche. Elle dépend de la complexité de la tâche (le nombre d'éléments à traiter et à mettre en relation), des ressources de l'individu (ses connaissances à propos de cette tâche) et de la manière dont la tâche est présentée. » Ses propos sont inspirés des travaux de Sweller (2005). D'après d'après celui-ci : la charge cognitive est divisée en trois types de charge. Premièrement, il y a la charge cognitive essentielle : charge qui va permettre un apprentissage en profondeur. Ensuite, il y a la charge cognitive extrinsèque : charge considérée comme inutile car l'ensemble des informations qu'elle apporte sont à traiter en même temps que la tâche d'apprentissage alors que cet ensemble n'est pas en lien direct avec l'apprentissage. Enfin, la charge intrinsèque correspond au

traitement, à la manipulation dans notre mémoire des informations liées directement au support d'apprentissage.

Dans le cadre de la vidéo avec sous-titres, les nouvelles informations sont obtenues grâce à la charge cognitive essentielle au travers des activités : écouter (des sons, des paroles), lire (des sous-titres), regarder (les images en mouvements) et comprendre. Ensuite, c'est à l'élève et à sa charge cognitive intrinsèque de faire le lien entre ces nouvelles informations pour les stocker correctement.

Mais arrivées à un certain stade nos ressources cognitives ne peuvent plus supporter toutes ces nouvelles informations, c'est la surcharge cognitive. L'enseignant doit donc être capable de créer ou sélectionner des documents qui demandent une charge cognitive utile, raisonnable tout en réduisant au maximum la charge extrinsèque. Plus concrètement, pour parvenir à ce résultat, les enseignants doivent construire des consignes concises et des formats de présentation focalisés uniquement sur le contenu pédagogique. Cependant, si la vidéo sous-titrée choisie rentre dans le cadre de la charge utile, il reste encore à observer si l'attention qu'elle partage n'amenuise pas trop les apprentissages.

Nous pouvons donc dire d'après les chercheurs que les sous-titres en langue étrangère contrecarrent la difficulté de l'écoute seule d'un document authentique, qui correspond souvent à un discours rapide pour de jeunes apprenants. Mais que cet apport contribue également au développement de l'attention partagée et de ses risques comme la surcharge cognitive.

Ouverture

Après avoir constaté que les sous-titres, sous certaines conditions, peuvent contribuer à l'apprentissage d'une langue vivante, cette ouverture nous permet d'aborder l'importance de l'âge. Rappelons que les programmes et les chercheurs ont donné la focalisation sur le langage oral au cycle 1, ainsi les sous-titres ne sont évidemment pas adaptés. En ce qui concerne le cycle 2, l'apprentissage est toujours principalement axé sur l'oral mais l'écrit peut être introduit. Néanmoins, la vitesse du sous-titrage liée au débit des paroles risque de créer beaucoup de difficultés pour de jeunes lecteurs. Enfin, le cycle 3 permet une plus grande souplesse entre oral et écrit. Alors les sous-titres dans la vidéo semblent applicables seulement à partir du cycle 3, ceci constituera le point de départ de nos recherches sur l'apprentissage du vocabulaire en langues vivantes étrangères.

Ainsi, l'objectif de l'étude sera d'analyser les effets des sous-titres (en langue de scolarisation : française ou étrangère : anglaise) dans une vidéo en anglais sur l'apprentissage de vocabulaire à court et moyen terme. Deux variables seront provoquées : la manière de présenter le type de vidéo (présence ou non des sous-titres et différentes langues) et les conditions de groupe. Il s'agira d'une étude intergroupe, c'est-à-dire que tous les élèves ne passeront pas le test dans les mêmes conditions. Trois groupes seront constitués : un groupe regardera une vidéo en anglais sans sous-titres, un autre groupe regardera la même vidéo mais avec des sous-titres en français, enfin un dernier groupe regardera cette même vidéo mais avec des sous-titres en anglais.

2. METHODE – PARTIE RECHERCHE

2.1 Présentation de l'étude

2.1.1 La population étudiée

L'étude s'est déroulée avec trente-quatre élèves âgés de neuf à onze ans. Néanmoins, les trois groupes ont été constitués de sorte que les groupes soient homogènes entre eux en termes de compétences pour ne pas fausser les comparaisons.

Le premier groupe était composé de douze élèves âgés de neuf à onze ans. Parmi eux, six filles et six garçons. Les élèves du groupe 2 étaient au nombre de dix (deux élèves étaient absents le jour du test) et rassemblaient trois garçons et sept filles âgés entre dix et onze ans. Quant au groupe 3, il était constitué de douze élèves dont huit garçons et quatre filles âgés entre dix et onze ans. Ci-dessous un tableau synthétisant ces données.

	Nombre d'élèves	Genre		Age
		Filles	Garçons	
Groupe 1 (vidéos sans sous-titres)	12	6	6	9 – 11 ans
Groupe 2 (vidéos avec sous-titres en français)	10	7	3	10 – 11 ans
Groupe 3 (vidéos avec sous-titres en anglais)	12	4	8	10 – 11 ans

Tableau 1 : Composition des groupes étudiés

2.1.2 Le matériel et les mesures utilisés lors de l'étude

2.1.2.1 Le matériel

Tous les groupes ont passé l'étude dans la même salle de classe avec le même matériel pour projeter et écouter. Les vidéos projetées étaient sous trois formats : sans ou avec sous-titres en langue de scolarisation ou en LVE selon le groupe. Les vidéos choisies étaient extraites du film *Cloudy with a chance of meatballs 2*, un film d'animation avec un vocabulaire axé sur le domaine animalier et alimentaire. La première vidéo d'une minute et quarante-cinq secondes relatait la découverte d'un nouveau monde par les personnages. La seconde vidéo de trente secondes était une scène davantage musicale.

Le matériel pour observer les résultats était une fiche très imagée où les élèves devaient écrire en dessous des images leur proposition de mot correspondant en anglais. En annexe est proposée la fiche pour plus compréhension. Une première partie de la fiche était dédiée à évaluer leurs connaissances avant le visionnage, ainsi des images du film étaient intégrées mais

aussi d'autres images liées au vocabulaire animalier et alimentaire. La deuxième partie de la fiche permettait de connaître le ressenti des élèves après ces visionnages : degré d'intérêt des vidéos et de facilité selon l'échelle de Likert (pas du tout…, peu…, ni … ni …, assez … et très…). Cette deuxième partie était également l'occasion de faire le point sur leurs nouveaux apprentissages uniquement sur onze images du film pour analyser l'intérêt de ce visionnage. Enfin, une troisième partie de la fiche distribuée aux élèves trois jours après le visionnage permettait d'observer la mémorisation du vocabulaire à moyen terme.

2.1.2.2 Les variables dépendantes et leur mesure

Comme il a été mentionné avant la fiche des élèves a servi d'appui pour analyser les résultats de cette étude. Sur cette fiche, plusieurs variables dépendantes sont à mentionner. Premièrement, les réponses des élèves qui ont été mesurées par un score de bonnes réponses. Par exemple, « mengeuses » a été considéré comme une bonne réponse pour « mangoes » (cela signifie « mangues). Ainsi une bonne réponse comptabilisait un point. La deuxième variable correspondait à l'intérêt donné par les élèves aux vidéos. Quant à la troisième variable, celle-ci renvoyait à la facilité des vidéos selon les élèves. Ces deux dernières variables étaient mesurées grâce à l'échelle de Likert avec les degrés : pas du tout…, peu…, ni … ni …, assez … et très…Ensuite, un score a été attribué à chacun de ces degrés : pas du tout valait un point, peu deux points, etc.

2.1.3 La procédure de l'étude

Lorsque les élèves d'un groupe arrivaient en classe, il leur était expliqué qu'ils allaient regarder deux petites vidéos en anglais et que leur objectif était de retenir un maximum de mots sur la nourriture et les animaux. Ensuite, la fiche leur était distribuée et un à un les élèves énonçaient le nom de l'animal ou de l'aliment sur la fiche afin que tous soient bien au courant de la signification de l'image. Puis, ils avaient quelques minutes pour écrire en anglais (du mieux qu'ils pouvaient) les mots de ces images s'ils les connaissaient. S'ils ne savaient pas, ils faisaient une croix. Une fois que tous les élèves du groupe avaient terminé, la consigne était rappelée : retenir un maximum de mots sur la nourriture et les animaux dans les vidéos. Il leur était également expliqué qu'ils allaient regarder trois fois une petite vidéo puis une deuxième vidéo aussi à visionner trois fois et seulement après ils pourraient écrire ce qu'ils avaient retenu. Les six visionnages passés, les élèves pouvaient retourner leur feuille et découvraient deux tableaux qui les questionnaient sur leurs ressentis (intérêt et facilité des vidéos). Il était demandé de bien remplir ces tableaux avant de compléter les onze images du film.

Pour terminer l'étude, le groupe d'élèves revenait trois jours plus tard dans cette même classe. Ils avaient à compléter les mêmes onze images mais sans avoir visionné les vidéos avant.

Les trois groupes ont procédé de la même manière sur des jours différents.

2.1.4 L'hypothèse

D'après les chercheurs cités dans la partie théorique, nous sommes amenés à penser que les sous-titres en anglais dans ces vidéos en anglais permettent un meilleur apprentissage du vocabulaire. Ainsi le groupe 3, devrait obtenir de meilleurs scores que les groupes 1 et 2.

En somme, il s'agira d'étudier les résultats de trois groupes homogènes entre eux lors de visionnages pour un apprentissage lexical anglais. Les trois groupes permettront de distinguer les trois variables des vidéos en anglais : sans sous-titres, avec sous-titres en français ou avec sous-titres en anglais. Ainsi, nous analyserons les effets des sous-titres sur cet apprentissage lexical.

2.2 Discussion

2.2.1 L'étude va-t-elle dans le sens des théories ?

La théorie qui a majoritairement influencé cette recherche est celle de Montero Perez, M., Van den Noortgate et W., Desmet, P (2013). Elle démontrait que dans les vidéos authentiques, la présence des sous-titres avait l'effet bénéfique d'un apprentissage naturel du vocabulaire et amenuisait la difficulté de l'unique compréhension orale. Néanmoins, l'étude menée ne donne pas entièrement raison à cette théorie. D'une part parce que les progressions avant et après visionnage sont les mêmes entre le groupe 1 (groupe sans sous-titres) et le groupe 2 (avec sous-titres en français – langue de scolarisation). Concrètement le groupe 1, après avoir visionné les vidéos, a augmenté sa connaissance sur le vocabulaire animalier et alimentaire en langue étrangère de 44 %. Pour le groupe 2, la progression est quasiment la même puisqu'elle est de 43 %. D'autre part, le groupe 3 (avec sous-titres en anglais – langue étrangère) a considérablement progressé après ce visionnage : une augmentation du vocabulaire de 67 %. Donc, si l'on compare ces trois groupes, il est évident que la présence des sous-titres en langue étrangère est davantage bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire.

	Progression en % du groupe 1	Progression en % du groupe 2	Progression en % du groupe 3	Moyenne des trois groupes
De « avant visionnage » à « après visionnage »	44	43	67	51,33
De « après visionnage » à « 3 jours après visionnage »	17	6	0	11,5
De « avant visionnage » à « 3 jours après visionnage »	69	52	67	62,67

Tableau 2 : Progressions des groupes en fonction du temps

Cinq ans plus tard, Tabbers et Broek (2018) précisaient la théorie de Montero Perez, M., Van den Noortgate et W., Desmet, P (2013). Ils ajoutaient que la langue utilisée par les sous-titres n'aurait pas d'effets sur l'apprentissage. L'étude menée va à l'encontre de cette idée. Effectivement, d'après les données recueillies (voir tableau 2 ci-dessus), nous constatons bien que le groupe avec les sous-titres en langue étrangère a davantage progressé que le groupe avec sous-titres en langue de scolarisation. Alors que le groupe 3 a augmenté de 67 %, l'augmentation de groupe 2 est quant à elle de 43 %. Cette progression pour le groupe 2 n'est cependant pas à négliger puisque l'apprentissage en vocabulaire n'est pas loin d'avoir doublé.

Les résultats de l'étude sont donc davantage en accord avec la théorie de Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis (2015) dans le sens où les sous-titres en langue de scolarisation n'aident pas davantage les élèves dans la compréhension et l'apprentissage. Mais rappelons-nous que Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis (2015) allaient plus loin dans leur théorie : la langue de scolarisation utilisée en sous-titres aurait un impact négatif à long terme (quelques semaines plus tard) : les élèves ne sauraient plus la signification des mots et donc oublieraient plus facilement le vocabulaire et son orthographe. Cette partie de la théorie ne correspond pas à notre étude. En effet, si nous nous référons à nouveau au tableau 2 page 17, quelques jours après le visionnage tous les groupes ont maintenu leurs nouveaux apprentissages. Ce sont même les groupes 1 et 2 (groupes sans sous-titres ou avec sous-titres en langue de scolarisation) qui ont trois jours après proposé davantage de mots qu'ils ne savaient tout juste après le visionnage. Une progression assez étonnante, effectivement après quelques jours nous nous serions davantage attendus à une régression traduisant l'oubli de certains mots. Cette progression est sans doute explicable par des discussions entre élèves en dehors de l'étude, une limite que nous analyserons plus tard. Cependant, le groupe 3 (groupe avec sous-titres en langue étrangère) a quant à lui maintenu son niveau de connaissance en vocabulaire, ce qui reste très convenable.

De plus, dans leur théorie Montero Perez, M., Van den Noortgate et W., Desmet, P (2013) expliquent que les sous-titres réduiraient les difficultés de compréhension orale. Le ressenti des élèves va en ce sens car les groupes 2 et 3 possédants des sous-titres dans les vidéos ont donné en moyenne un score de facilité de compréhension plus grand (2,68 / 5) que celui du groupe 1 sans sous-titres (2,33 / 5). Nous pouvons également penser au fait que le groupe 3 a attribué un score de 2,66 en facilité (supérieur au score du groupe 1) alors qu'il éprouvait moins d'intérêt pour les vidéos (que le groupe 1) et nous savons pourtant tous que lorsqu'un support ne nous plaît pas il est difficile de s'y concentrer. Cependant, ces résultats restent à relativiser aux vues du faible écart entre les scores.

	Groupe 1 (sans sous-titres)	Groupe 2 (avec sous-titres en langue de scolarisation)	Groupe 3 (avec sous-titres en langue étrangère)
Score intérêt	3,92	3,9	3,41
Score facilité	2,33	2,7	2,66

Tableau 3 : Scores intérêt et facilité des vidéos

Ce score attribué à la facilité des vidéos nous ramène également à la théorie de Baddeley et Hitch (1974) sur l'attention partagée et ses risques de surcharge cognitive. Nous en avions conclu que l'attention de l'apprenant risquait d'être partagée entre le son, l'image et le texte. Wickens (1984) ajoutait quant à lui, qu'une double tâche requérant un même réservoir verrait ses performances se dégrader. Or, la vidéo avec des sous-titres pourrait créer une attention trop divisée pour l'œil puisqu'il y a l'image du film à suivre et l'image-texte soit les sous-titres. Pourtant, selon les élèves et le graphique ci-dessous qui en témoigne les groupes 2 et 3 ayant eu des sous-titres lors des visionnages n'en ont pas eu l'air plus découragés que le groupe 1, si ce n'est même l'inverse : le score attribué à la facilité de compréhension des vidéos par les groupes 2 et 3 est plus élevé que celui du groupe 1.

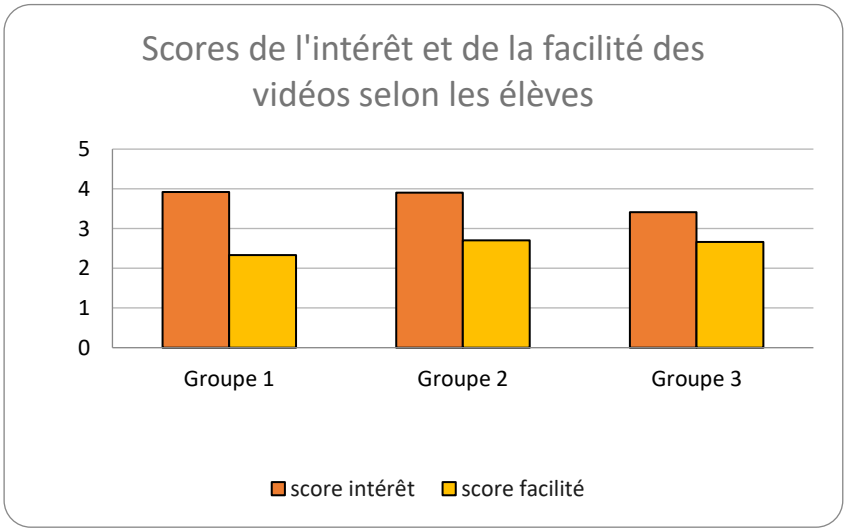

Tableau 4 : Graphique - Scores de l'intérêt et de la facilité des vidéos selon les élèves

En revanche, le faible nombre de réponses après visionnage de tous les groupes, environ 2,75 réponses en moyenne sur 11 réponses possibles, peut constituer une preuve de la limite des vidéos authentiques (voir le tableau 5 ci-dessous page 19). Le fait que peu de réponses soient proposées peut traduire que l'attention des élèves était trop partagée lors de ces visionnages. Alors, la surcharge cognitive engendrée n'aurait pas permis aux élèves de repérer et d'obtenir dans la vidéo davantage de vocabulaire. Néanmoins, nous pouvons remarquer que ce nombre est faible pour les vidéos sans et avec sous-titres alors les sous-titres n'augmenteraient pas davantage la charge cognitive.

	Groupe 1 : vidéos en anglais sans sous-titres	Groupe 2 : vidéos en anglais avec sous-titres français	Groupe 3 : vidéos en anglais avec sous-titres anglais	Moyenne des trois groupes
Réponses correctes avant visionnage	1,33/11	2,1/11	2,0 / 11	1,79/11
Réponses correctes après visionnage	1, 92/11	3,0 / 11	3,33/11	2,75/11
Réponses correctes trois jours après visionnage	2,25/11	3,2/11	3,33/11	2,93/11

Tableau 5: Réponses correctes selon le groupe et le temps

Ainsi, de manière générale, les résultats de l'étude concordent avec les théories des chercheurs : une vidéo authentique sous-titrée en langue étrangère est préférable à une vidéo authentique sans ou avec sous-titres en langue de scolarisation. Mais certains points restent différents des théories énoncées alors la validité externe de cette étude peut être débattue. Nous allons donc commencer par discuter des limites de cette étude.

2.2.2 Limites de l'étude

Parmi les limites, nous pouvons distinguer trois types de limites dans cette étude : celles liées aux supports, au déroulé de l'étude et aux groupes.

Les supports utilisés dans cette étude étaient les vidéos et les fiches de questionnaires des élèves. Lors de l'explication aux élèves de l'utilisation de la fiche de questionnaires, un point oral a été fait sur ce que représentaient les images. L'exemple du singe est le plus parlant pour comprendre une limite de cette représentation visuelle. Pour reprendre, lors de l'énonciation nous nous sommes mis d'accord sur le mot « singe ». Or, dans la vidéo il n'était pas question de singe mais de chimpanzé. Certains élèves ont donc maintenu leur connaissance « monkey » pour « singe » bien que la compréhension orale aurait voulu pour réponse « chimpanzee ». L'importance de cette association image-mot s'est révélée au moment du dénombrement des « bonnes » réponses. Finalement, les réponses correspondant à la famille de

la réponse attendue ont été acceptées. En ce qui concerne les vidéos, la limite se situe au niveau du vocabulaire attendu car il correspondait le plus souvent à des jeux de mots. Par exemple, le passage : « Look at the mangos. » « You mean flamingos. » « Flamangos ! » témoigne des associations faites entre nourriture et animaux (voir annexes). Ces jeux de mots ont certainement complexifié la compréhension pour les élèves car il fallait déjà comprendre le jeu de mot pour ensuite réussir à en retirer le vocabulaire.

Autre élément pouvant perturber les résultats de l'étude, c'est le déroulé de celle-ci. C'est également au moment de faire le point sur les résultats qu'est apparue une limite de cette étude : le placement des élèves. Celui-ci a certainement entraîné des petites tricheries. Il avait bien été expliqué aux élèves qu'il ne s'agissait pas de les évaluer, que s'ils ne savaient pas qu'il n'y aurait aucune conséquence sur leur scolarité donc qu'il fallait travailler seul et comme demandé selon les consignes. Ces petites tricheries sont envisagées parce que des élèves à côté ont fait exactement les mêmes erreurs d'orthographe par exemple. Les réponses d'avant visionnage montrent aussi cette volonté de « trop bien faire » ou bien une incompréhension de la consigne de ne pas changer cette première page. Par exemple, à plusieurs reprises le mot « Berry » a été écrit pour la fraise dans la page « Avant visionnage » alors que ce nom n'apparaît que dans la vidéo et est un surnom et à la fois diminutif du nom « strawberry » signifiant « fraise » en français. Le fait de garder une même feuille sur table a peut-être perturbé ou influencé certains comportements puisque les questions d'après visionnage se situaient au verso de la feuille.

Le déroulé interne de l'étude a été remis en question mais nous pourrions également questionner le déroulé externe de cette étude. C'est-à-dire que tous les groupes n'ont pas passé le test au même moment puisqu'il y avait une semaine d'écart entre le premier et le dernier groupe. Effectivement, le dernier groupe à passer, soit le groupe avec sous-titres en anglais, a peut-être eu écho des vidéos et du vocabulaire associé et en aurait tiré avantage lors de ses visionnages.

Si l'on revient également sur cette notion de temps, nous pourrions également discuter de la comparaison de notre étude avec celle de Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis (2015). Leur étude montrait qu'après quelques semaines les sous-titres en langue de scolarisation avaient des effets négatifs sur les apprentissages en langue étrangère. Mais cela après quelques semaines, alors que notre étude testait cela après trois jours. Nous pouvons donc remettre en question l'analyse émise sur ces résultats obtenus à moyen terme.

Pour terminer, la validité interne peut elle aussi être questionnée en raison de la constitution des groupes. Les groupes ont été constitués de façon le plus homogène possible entre eux. C'est-à-dire que nous sommes deux enseignants en connaissance des compétences de nos élèves à avoir réparti nos élèves en trois groupes. Les compétences retenues pour former les groupes étaient : rapidité de lecture, compréhension de texte, concentration et niveau en anglais. Mais les résultats d'avant visionnage montrent que nos trois groupes n'étaient pas à égalité dès le début (voir tableau 5 page 19) : le groupe 1 était apparemment moins compétent que les deux autres groupes en termes de connaissances lexicales. Cependant, les groupes 2 et 3 ont peut-être eu plus de connaissances lexicales parce qu'ils sont passés plus tard et que des discussions entre les groupes ont pu avoir lieu comme nous l'avons expliqué avant.

2.2.3 Quelles perspectives pour cette étude ?

2.2.3.1 Des éléments pertinents pour cette étude

Parmi les éléments qui ont fonctionnés pour la réalisation de l'étude il y a le support vidéo. Ces vidéos étaient extraites d'un film d'animation et adaptées donc à l'âge des élèves (neuf à onze ans). Si nous reprenons les données du tableau 3 page 16, l'intérêt moyen des élèves pour les vidéos était de 3,74 sur 5. L'intérêt des élèves pour le support vidéo a son importance également pour que les élèves aient envie de comprendre la vidéo.

Le deuxième support utilisé était la fiche questionnaire pour les élèves. Trois de ses composants seraient à maintenir pour une étude similaire sur l'acquisition du vocabulaire à partir de vidéos authentiques. S'appuyer sur des illustrations pour obtenir le vocabulaire des élèves permet d'éviter l'utilisation de mots français qui auraient induit des transparences, des mots transparents qui auraient pu être tout autant justes qu'erronés. Autre point fort de ces illustrations, est qu'elles étaient pour la grande majorité directement tirées du film. Ainsi, les élèves n'avaient pas à faire le transfert entre les représentations du mot attendu. Ce qui aurait pu créer une étape dérangeante pour les élèves alors que l'objectif de l'étude n'était pas là. Enfin, cette fiche était composée de trois étapes : 1. Le questionnaire avant le visionnage 2. Le questionnaire juste après visionnage et 3. Le même questionnaire trois jours après le visionnage. La première étape s'est avérée nécessaire pour faire une évaluation diagnostique sur les connaissances des élèves. Sans ces données préalables, si l'on se réfère uniquement au tableau des résultats après le visionnage (voir tableau 5 page 19) il aurait été possible de constater que les groupes avec sous-titres avaient presque deux fois plus de mots appris par rapport au groupe sans sous-titres : 3 étant 1,64 fois plus grand que 1,92. Mais grâce à cette pré-évaluation, il a

été possible de comparer l'évolution des groupes dans leur apprentissage et finalement le groupe sans sous-titres et le groupe avec sous-titres en français ont autant progressé (de 43 % environ voir tableau 2 page 15). Ceci montre l'importance de faire un point sur les acquis des élèves et de non pas toujours comparer les résultats mais aussi les progressions qui en disent parfois plus.

Pour terminer, la composition de trois groupes différents a permis de proposer une étude avec peu de variables : principalement les sous-titres, ce qui interfère le moins sur les résultats finaux et la conclusion proposée. Cette proposition de comparaison sur trois groupes permettait de garder exactement le même support vidéo avec le même vocabulaire. A l'inverse, si nous avions gardé le même groupe pour visualiser les vidéos et comparer les résultats en fonction des sous-titres, ce multiple visionnage aurait favorisé un risque d'apprentissage par la répétition. Alors, les derniers visionnages auraient certainement été meilleurs mais faussés par cette répétition. Pour autant, nous en avions déjà discuté la création, de trois groupes pose la question des conversations entre élèves hors du temps de l'étude. Ce qui nous amène à la partie suivante : que modifier dans l'étude pour l'améliorer.

2.2.3.2 Quelles solutions proposer aux limites énoncées précédemment ?

Cette partie proposera des solutions pour contrecarrer les limites de cette étude. Dans la partie précédente nous avions terminé en parlant du problème des conversations entre groupes hors du temps de l'étude. La solution à ce problème pourrait être de faire passer ce test à trois classes qui ne sont pas dans la même école. Ainsi, les conversations sur les vidéos seraient rendues impossibles.

Toujours dans l'idée d'éviter une coopération entre élèves mais cette fois-ci pendant l'étude, c'est-à-dire au moment où les élèves répondent au questionnaire. Tout simplement pour éviter quelques petits regards sur les feuilles voisines, il suffirait de séparer les élèves d'une ou deux tables.

Sur cette feuille questionnaire, un autre problème avait été évoqué celui du recto-verso des questionnaires avant et après visionnage. Pour éviter les réécritures des réponses (notamment sur la page d'avant visionnage), il pourrait être donné aux élèves trois feuilles bien distinctes aux élèves pour chaque étape. Ainsi, l'enseignant récupérerait à chaque fois les questionnaires sans possibles retours pour les élèves.

Concernant ce test avant visionnage, nous avons expliqué l'intérêt qu'il contient pour observer l'évolution des apprentissages. Mais il serait peut-être intéressant de faire un autre prétest encore avant pour aider à la constitution de groupes parfaitement homogènes entre eux. De même qu'une évolution serait possible pour le test trois jours après le visionnage. Si nous nous référons à la théorie de Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis (2015), ce test plus tardif pourrait être repoussé non pas à trois jours mais à une semaine. Les élèves dans l'étude de Vulchanova, Aurstad, Kvitnes et Eshuis (2015) étaient des adolescents donc plus aptes à maintenir en mémoire le vocabulaire alors que les élèves de cette étude sont encore des enfants. Les enfants ont une notion du temps encore floue donc une semaine allongerait le délai mais resterait adaptée à l'âge de ce public.

Le dernier point que nous traiterons pour améliorer l'étude est celui du vocabulaire. Il avait été expliqué que le choix des scènes avec ses jeux de mots avait sans doute complexifié la tâche pour les élèves. Il s'agirait de choisir des scènes où le lexique est plus accessible aux élèves sans qu'ils aient une première interprétation à faire. De plus, la lecture des réponses lexicales avait montré l'importance du nom attribué à l'illustration avant la phase de test (exemple : singe ou chimpanzé). Avant de commencer une telle étude, il conviendrait donc de bien réfléchir aux réponses attendues, aux réponses acceptées et aux erreurs possibles afin d'anticiper parfaitement les consignes.

2.2.3.3 Quelles perspectives pour cette étude sur les effets d'une vidéo authentique sous-titrée sur l'apprentissage de vocabulaire étranger ?

Cette étude comparative sur l'acquisition de vocabulaire par des vidéos sous-titrées n'est pas la première comme le montre la partie théorique. D'autres enseignants se sont également penchés sur la question des supports visuels et auditifs. L'étude de Lucile Archambeaud (2014) irait sans doute à l'encontre des vidéos avec sous-titres. La conclusion de son étude est que le support audiovisuel entraîne une baisse de l'attention chez les élèves. Elle ajoute qu'il est préférable de bien alterner le mode présentation visuel et auditif pour répondre aux besoins de tous les élèves mais aussi parce qu'un outil simultanément visuel et auditif risque d'entraîner une surcharge informationnelle. Cela renvoie effectivement à notre partie théorique sur la charge cognitive. Alors, il aurait été intéressant de mettre en œuvre une recherche comparative entre documents visuels, auditifs et ceux combinant les deux aspects (comme les vidéos avec sous-titres) pour étudier les effets sur les apprentissages. Sébastien Renaud en propose une dans son mémoire *Effets du type de support pédagogique sur l'attention et la compréhension : Étude*

comparative entre le support écrit et le support audio-vidéo (2017). Il en conclut que si le support écrit est plus accessible et réussi que le support vidéo, ce dernier n'en reste pas moins motivant pour les élèves. Ainsi, la combinaison des deux outils serait à privilégier.

En termes d'acquisition du vocabulaire, d'autres études avec d'autres protocoles ont été réalisées. L'étude de Marine Bocquené (2013) dans le domaine de l'orthophonie proposait un apprentissage lexical passif grâce à des lectures pour des élèves dysphasiques et celui-ci s'est avéré efficace. D'autres professionnels, dans l'éducation cette fois-ci, ont proposé une acquisition du vocabulaire soit par l'oral (Rocher Hélène, 2016) soit par des rituels (Riviere Matthieu, 2016).

Enfin, nous aurions pu nous intéresser également comme Navarro Angel (2017) aux effets de la perspective actionnelle sur les élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette partie de discussion nous aura permis de constater que les vidéos authentiques sous-titrées en langue étrangère étaient de fait par cette étude préférables aux vidéos authentiques sans ou avec sous-titres en langue de scolarisation. Mais aussi que cette tâche d'apprentissage demandait beaucoup d'investissement cérébral pour les élèves et que si elle reste pertinente, elle ne doit pas constituer le seul support de travail pour un apprentissage d'une langue vivante.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, nous avons lu que pour apprendre une langue étrangère la régularité et la tâche motivante sont préconisées par les instructions officielles. Celles-ci comme les chercheurs poussent également à plus d'utilisation de supports authentiques. Ce mémoire a justement pris le parti d'étudier les effets des sous-titres dans une vidéo authentique. Les théories des chercheurs comme l'étude menée tendent à favoriser l'utilisation de vidéo sous-titrée en langue étrangère pour l'apprentissage de vocabulaire. La langue étrangère en sous-titre serait préférable car elle permettrait aux élèves de mieux apprendre de nouveaux mots que des vidéos sans ou avec sous-titres en langue de scolarisation. Néanmoins, les résultats de l'étude n'allaient pas dans le sens des chercheurs dans le cadre où les sous-titres en langue étrangère permettaient d'enregistrer à plus long terme le nouveau vocabulaire.

De plus, les chercheurs et l'étude menée mettent tous en avant un problème avec l'utilisation des vidéos : l'attention partagée et ses dérives telles que la surcharge cognitive. Si les résultats de l'étude vérifiaient l'hypothèse générale que les sous-titres en langue étrangère sont à privilégier, ils manifestaient également du faible nombre de réponses des élèves et donc de la difficulté qu'ont pu avoir ceux-ci pour apprendre un nouveau lexique.

Alors, il conviendrait d'intégrer des vidéos authentiques sous-titrées en langue étrangère dans l'apprentissage d'une LVE pour motiver les élèves mais aussi de maintenir des tâches plus simples permettant un apprentissage efficace.

Table des illustrations

Figure 1 : niveaux communs de référence, document extrait du CECRL, 2019, page 25. 6
Figure 2 : la mémoire de travail, d'après les travaux de Baddeley et Hitch, 1974 10

Tableau 1 : Composition des groupes étudiés 14
Tableau 2 : Progressions des groupes en fonction du temps 17
Tableau 3 : Scores intérêt et facilité des vidéos 18
Tableau 4 : Graphique - Scores de l'intérêt et de la facilité des vidéos selon les élèves 19
Tableau 5: Réponses correctes selon le groupe et le temps 20

Bibliographie

Angel, N. (2017). *Les effets de l'écoute active sur l'attention des élèves en anglais*. Université de Poitiers.

Archambeaud, L. (2014). *L'influence des supports auditifs et visuels dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère.* Université de Poitiers.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *Working memory.* New York: Academic press.

Bocquené, M. (2013). *Enrichissement du stock lexical passif via un apprentissage implicite chez des enfants dysphasiques de 10 à 12 ; 6 ans.* Université de Poitiers.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire.* Paris: PUF.

Conseil de, l. (2019). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).* Paris: Didier.

Guberina, P. (1991, Août-septembre). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français Dans Le Monde*, pp. 65-70.

Renaud, S. (2017). *Effets du type de support pédagogique sur l'attention et la compréhension : étude comparative entre le support écrit et le support audio-vidéo*. Université de Poitiers.

Riviere, M. (2016). *L'acquisition du vocabulaire au travers des rituels en CE1*. Université de Poitiers.

Rocher, H. (2016). *L'influence du dispositif pédagogique à l'oral sur l'attention et l'apprentissage du vocabulaire.* Université de Poitiers.

Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia. *University of California, Santa Barbara*, pp. 19-30.

Tabbers, H., & Broek, R. u. (2018). *The fairytale of learning English through Netflix: Don't forget to read the subtitles.* University Rotterdam.

Tricot, A. (2019, Décembre). *Qu'est-ce que la charge cognitive*. (A. Bernard-Delorme, Intervieweur)

Vulchanova, M., Aurstad, L. M., Kvitnes, I. E., & Eshuis, H. (2015, janvier 09). As naturalistic as it gets : subtitles in the English classroom in Norway. *Frontiers in psycology*, pp. Vol. 5, art. 1510.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage.* Paris: La Dispute.

Wickens, C. (1984). *Processing resources in attention.* New York: Academic Press.

Sitographie

Bulletin officiel de l'éducation nationale. « Au BO du 30 juillet 2020 : programmes d'enseignement pour le primaire et le secondaire ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté le 14 décembre 2020. https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398

Bulletin officiel de l'éducation nationale. « Recommandations pédagogiques - Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté le 19 janvier 2020. https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292

Larousse, Éditions. « Définitions : langue - Dictionnaire de français Larousse ». Consulté le 7 décembre 2019. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180.

Larousse, Éditions. « Définitions : numérique - Dictionnaire de français Larousse ». Consulté le 7 décembre 2019. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/num%C3%A9rique/55253.

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. « Langues vivantes - Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Éduscol », juillet 2019. Consulté le 20 janvier 2020. https://eduscol.education.fr/cid143570/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangeres.html.

Numérique, Super Utilisateur. « Les TICE, c'est quoi ? » Tice Education : Le portail de l'Éducation numérique. Consulté le 7 décembre 2019. https://www.tice-education.fr/index.php/tous-les-articles-er-ressources/articles-informatiques/719-les-tices-cest-quoi.

Annexes

Fiche pour les élèves lors de l'étude :

Avant le visionnage des vidéos

1. **Ecris (au mieux) les mots en anglais de ces images. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave : essaie l'image suivante !**

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

Après le visionnage des vidéos

2. **Coche selon ce que tu as ressenti**

	Pas du tout intéressantes	Plutôt pas intéressantes	Ni intéressantes ni pas intéressantes	Plutôt intéressantes	Très intéressantes
As-tu trouvé les vidéos intéressantes ?					

	Pas du tout faciles	Plutôt pas faciles	Ni faciles ni difficiles	Plutôt faciles	Très faciles
As-tu trouvé les vidéos faciles à comprendre ?					

3. **Essaie à nouveau d'écrire les mots en anglais sous ces images.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Qu'as-tu retenu ? Ecris les mots en anglais dont tu te souviens.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Capture d’écran du passage : « Look at the mangos. » « You mean flamingos. » « Flamangos ! » (33min 23) en version anglaise non sous-titrée.

Capture d’écran du passage : « Look at the mangos. » « You mean flamingos. » « Flamangos ! » (33min 23) en version anglaise sous-titrée en anglais.

Capture d’écran du passage : « Look at the mangos. » « You mean flamingos. » « Flamangos ! » (33min 23) en version anglaise sous-titrée en français.