

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr. Moulay Tahar
Faculté de Lettres, des Langues et des arts
Département des lettres et langue française



Mémoire de fin d'études
En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française
Option : Didactique et Langue Appliquée
Intitulé :

**L'efficacité des stratégies de flashcards en enseignement /
apprentissage du vocabulaire : les apprenants de la 2^e AM du
collège BOUAZZA Belkacem de Saïda**

Réalisé et présenté par :
BENZELMAT Abdelkader

Sous la direction de :
Pr. Miloud MARIF

Devant l'honorable jury composé de :

M. OUARDI Brahim	Professeur	Université de Saïda	Président
M. Miloud MARIF	Professeur	Université de Saïda	Rapporteur
Mme. BOUHADJAR Souad	MCA	Université de Saïda	Examineur

Année universitaire : 2021 / 2022

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr. Moulay Tahar
Faculté de Lettres et des Langues et des arts
Département des lettres et langue française



Mémoire de fin d'études
En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française
Option : Didactique et Langue Appliquée
Intitulé :

**L'efficacité des stratégies de flashcards en enseignement /
apprentissage du vocabulaire : les apprenants de la 2^e AM du
collège BOUAZZA Belkacem de Saïda**

Réalisé et présenté par :
BENZELMAT Abdelkader

Sous la direction de :
Pr. Miloud MARIF

Devant l'honorable jury composé de :

M. OUARDI Brahim	Professeur	Université de Saïda	Président
M. Miloud MARIF	Professeur	Université de Saïda	Rapporteur
Mme. BOUHADJAR Souad	MCA	Université de Saïda	Examineur

Année universitaire : 2021 / 2022

Remerciements

Ce modeste travail n'aurait pu voir le jour sans le soutien permanent et les orientations fructueuses de mon directeur de recherche le Pr. **Miloud MAARIF**, à qui, j'adresse tous mes remerciements et gratitude.

Par la même occasion, je remercie mon frère et ami **M. TALBI Sidi Mohamed** pour les conseils précieux qu'il m'a prodigués et qui m'ont servi davantage lors de la réalisation de ce travail de recherche. Je n'oublie pas également de remercier **M. MOUAZER Moussa**, qui est un exemple à suivre, pour sa disponibilité, son sérieux et son empathie.

Je tiens à remercier également haut et fort les membres du jury, qui contribueront à leur manière dans l'achèvement et l'accomplissement de ce travail à travers leurs conseils pertinents ainsi que leurs précieuses orientations qui nous serviront - comme nous l'espérons - dans d'autres recherches à l'avenir.

Je remercie également tous mes enseignants (es) du **DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE de l'UNIVERSITÉ DR. MOULAY TAHER DE SAIDA**.

Et à la fin je remercie toutes celles et ceux qui ont contribué de la manière la plus explicite qui soit ou même implicite dans l'élaboration de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce travail de recherche à toute *ma famille* en général ; mon père, qui était derrière moi tout au long de ma vie et qui m'a soutenu pour l'élaboration de ce travail de, à mes yeux tu es une fierté, ainsi que ma mère, que le bon dieu la préserve en la gardant en bonne santé.

À ma femme, qui était toujours derrière moi, et à mes deux petits anges « **Mosaab et Mouad.** »

À mon frère **Mohamed** et ma sœur **Mokhtaria** dont ma réussite les comblera de joie et de bonheur. Que le bon dieu surveille sur eux.

Spéciale dédicace à '*Mima*' « *Hadja Meriem* », elle qui m'a vu naître et grandir en m'entourant de sa tendresse, sans oublier '*Bouya*'« *El Hadj Aek* », je demande à dieu qu'il le protège et le préserve éternellement.

Par la même occasion, je remercie mon cher grand frère **Hadj Hbib**, à qui je souhaite prompt rétablissement. Qu'Allah t'accorde bonheur et santé.

Une pensée spéciale à mon meilleur ami et frère **SOLTANI Billel** avec qui, j'ai passé des moments agréables.

À toute la famille **BENZELMAT**.

À ceux que j'aime, à ceux qui m'aiment.

Résumé

De par son importance en l'apprentissage d'une langue, le vocabulaire s'avère indispensable en vue de communiquer et se faire comprendre dans cette langue. Or, acquérir un vocabulaire nécessite tout un processus d'enseignement / apprentissage permettant de mémoriser un vocabulaire et de le réemployer en fonction de différentes situations de communication.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressé, dans ce travail de recherche, à son enseignement / apprentissage en situation de FLE chez les apprenants algériens, plus précisément chez les élèves de la 2^e A.M du collège BOUAZZA Belkacem de la ville de Saida.

Il sera question, dans cette étude, de déceler les difficultés de l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire chez eux en vue d'y apporter des solutions. Pour ce faire, nous avons testé une nouvelle stratégie en l'occurrence « les *flashcards* » qui consiste à faire associer un mot à l'image qui lui correspond sur le recto/verso d'une même fiche. L'objectif étant de mesurer son efficacité en la rétention de nouveaux mots et de leur réemploi.

Au terme de cette recherche, il a été constaté que les *flashcards* ont un impact positif sur l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE. En effet, les mots illustrés par leurs images étaient facilement mémorisés de la part des apprenants, et par voie de conséquence un réemploi adéquat dans les différents contextes. En d'autres termes, l'association mot / image a permis aux apprenants de se rappeler facilement les nouveaux appris et d'être capables de les réutiliser.

Mots-clés

Vocabulaire – flashcards – mot - image - mémoire – association – réemploi - FLE – enseignement / apprentissage – répétition – rappel.

Abstract

Because of its importance in learning a language, vocabulary is essential in order to communicate and be understood in that language. However, acquiring a vocabulary requires a whole teaching / learning process that allows you to memorize a vocabulary and use it according to different communication situations.

That is why we focused, in this research work, on its teaching / learning in an FFL situation among Algerian learners, more specifically among students of the 2nd A.M. of BOUAZZA Belkacem College in the city of Saida.

This study will discuss the difficulties of teaching/learning vocabulary in them in order to provide solutions. To do this, we tested a new strategy consisting of associating a word with the image that corresponds to it on the front/back of the same card. The objective is to measure its effectiveness in retaining new words and their reuse.

At the end of this research, it was found that flashcards have a positive impact on the teaching / learning of FFL vocabulary. Indeed, the words illustrated by their images were easily memorized by learners, and consequently adequate reuse in different contexts. In other words, the word / image association allowed learners to easily remember the new learned and be able to reuse them.

Keywords

Vocabulary - flashcards - word - image - memory - association - reuse - FFL - teaching / learning - repetition - reminder.

الملخص

نظرا لأهميتها في تعلم اللغة، فإن المفردات ضرورية للتواصل و إيصال الفكرة في تلك اللغة. إلا أن الحصول على المفردات يتطلب عملية تدريس / تعلم كاملة والتي تمكن من حفظها واستخدامها وفقا لحالات الاتصال المختلفة.

لهذا السبب كان الاهتمام في هذا العمل البحثي، بعملية تدريسه / تعلمه في اطار اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بين المتعلمين الجزائريين، وبشكل أكثر تحديدا بين طلاب السنة الثانية متوسط، بمؤسسة بوعزة بلفاسم، مدينة سعيدة.

ستناقش في هذه الدراسة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلمين في تدريس/تعليم المفردات وذلك بهدف إيجاد حلول لها. للقيام بذلك، اختبرنا استراتيجية جديدة تعتمد على ربط كلمة بالصورة التي تتوافق معها على الجزء الأمامي / الخلفي من نفس البطاقة.

الهدف من ذلك هو قياس فعاليتها في تخزين الكلمات الجديدة وإعادة استخدامها من طرف المتعلمين. في نهاية هذا البحث، وُجد أن البطاقات التعليمية لها تأثير إيجابي في تدريس / تعلم مفردات الفرنسية كلغة أجنبية. حيث انه تم حفظ الكلمات الموضحة بالصور التي توافقها بسهولة من قبل المتعلمين، وبالتالي القدرة على إعادة استخدامها بشكل كاف في سياقات مختلفة. بعبارة أخرى، سمحت عملية الربط بين الكلمة و الصورة للمتعلمين بتذكر الكلمات الجديدة بسهولة والقدرة على إعادة استخدامها.

الكلمات المفتاحية

المفردات - البطاقات التعليمية - الكلمة - الصورة - الذاكرة - الارتباط - إعادة الاستخدام - الفرنسية كلغة أجنبية - التدريس / التعلم - التكرار - التذكير.

Introduction générale

Introduction générale

Compte tenu de son importance dans l'apprentissage des langues, le vocabulaire est considéré comme indispensable pour qu'un locuteur puisse communiquer (oralement ou par écrit) à bon escient dans une langue étrangère.

Or, avoir un bagage lexical suffisant nécessite tout un processus d'enseignement / apprentissage, permettant non seulement de renflouer son bagage lexical, mais aussi de le mémoriser, et par voie de conséquence, de l'employer dans différentes situations de communication.

De ce fait, nous nous sommes intéressé à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère, en l'occurrence, le français. Et, étant donné que le monde est actuellement envahi par l'image qui y est omniprésente. Notamment avec le développement des technologies de l'information et de communication, son impact serait déterminant en matière d'enseignement / apprentissage du vocabulaire en situation de FLE¹. En effet, à l'heure actuelle, où l'image se manifeste partout, les enfants s'y montrent plus attirés et passionnés, qu'il s'agisse des images graphiques, photographiques, numériques, télévisuelles ou photographiques. (JOLY M. , 2005).

En effet, s'appuyer sur l'image comme support d'enseignement / apprentissage ne se date pas d'hier : elle a toujours été présente dans les salles de classe en s'adaptant au développement technologique et économique.

D'une part, elle a été adoptée par les méthodes directes et actives (dans les années 50) sous forme de dessins qui accompagnaient le contenu de la leçon afin de faciliter sa compréhension. Elle servait à la fois d'illustration et d'explication.

D'autre part, c'est avec l'émergence des méthodes audiovisuelles (MAV) que l'image a commencé à prendre une grande place notamment dans l'enseignement apprentissages du FLE : elle a été utilisée conjointement avec du son.

Par ailleurs, elle a réellement acquis la fonction d'illustration avec les méthodes SGAV (Structuro-globale-audio-visuelle) : elle était projetée à l'ensemble des apprenants dans le but de comprendre le sens et le contexte de communication d'un passage dialogué.

Enfin, durant ces dernières années, on a accordé une place privilégiée à l'image qui a connu un développement remarquable dans le domaine d'enseignement des langues.

¹ Français Langue Étrangère.

La présente étude s'intéresse à une technique bien particulière, qui consiste en l'association d'un mot à son image dans le but d'apprendre le vocabulaire de FLE. En s'inspirant d'une étude réalisée à l'université de Québec en avril 2016 par SYLVAIN LACASSE portant sur « *L'impact de l'utilisation des flashcards sur l'apprentissage des collocations chez des apprenants adultes français langue seconde* », nous voulons tester l'efficacité des stratégies des *flashcards*² en l'enseignement apprentissage du vocabulaire de FLE chez les apprenants de 2^e année moyenne³ du collège BOUAZZA Belkacem de la ville de Saïda.

« *Flashcard* » : mot anglais formé par procédé d'agglutination, composé de « *flash* » qui veut dire « éclair » et « *card* » qui signifie « carte ». L'ensemble « *flashcard* » équivaut à « carte mémoire » en langue française. Il s'agit tout simplement d'une fiche cartonnée portant une information sur le recto et l'image qui lui correspond sur le verso dans le but d'en découvrir le sens et surtout de la mémoriser. C'est une technique anglaise très ancienne qui doit son apparition, aux alentours des années 30, à une enseignante britannique : Mrs Favell Lee Mortimer, pour aider ses élèves à apprendre la phonétique.

Cette façon de faire a été utilisée dans plusieurs domaines : dans la physique et la chimie pour apprendre les définitions et les notations, dans les mathématiques dans le but d'apprendre des formules mathématiques ou encore en médecine afin d'apprendre des listes ou des notions fonctionnant par paire.

Par ailleurs, son utilisation en enseignement / apprentissage du vocabulaire serait très intéressantes, du moment qu'elle suscite non seulement la curiosité des apprenants, mais également, favorise la mémorisation grâce à l'association mot / image.

En outre, grâce à la neuroscience, il serait désormais possible d'expliquer l'impact de l'image dans le processus de mémorisation du vocabulaire, et de sa réutilisation dans les différentes situations de communication. Et ce, grâce notamment aux techniques de l'imagerie cérébrale médicale qui permet de localiser les zones cérébrales responsables des opérations mentales : Elles permettent d'observer le cerveau humain en action et par voie de conséquence de localiser et préciser les parties responsables dans les processus mentaux. Elles permettent également de rassembler des indications neurophysiologiques. (BONIN, 2007)

² Carte où s'est écrit une information sur le recto et l'image qui lui correspond sur le verso.

³ Désormais siglé 2^e A.M.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail de recherche, où il importe à la fois de vérifier l'impact des stratégies de carte mémoire (*flashcard*) dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire chez les apprenants de 2^e année moyenne, et d'en expliquer le processus mental, en démontrant le rôle de l'image dans la mémorisation des mots.

Dès lors, la problématique qui nous interpelle dans cette recherche se présente comme suit :

Dans quelles mesures les stratégies de *flashcards* favorisent-elles l'enseignement / apprentissage du vocabulaire de FLE ?

De cette problématique, découlent les interrogations suivantes :

- Quel est l'impact de l'image sur le processus de mémorisation ?
- Quel rôle joue l'association mot/image dans le processus de mémorisation et de réutilisation ?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'introduction de l'image serait efficace lors de la mémorisation du vocabulaire en situation de FLE.
- L'association mot/ image permettrait une bonne mémorisation des mots.

Afin de répondre à ses questionnements, notre travail de recherche comprendra quatre chapitres. Les deux premiers chapitres porteront sur un volet théorique où il sera question de définir tous les concepts opératoires auxquels on fera appel dans la partie pratique : de l'image et son impact sur la mémoire vers le vocabulaire et son importance en FLE en passant par les *flashcards* et son apport avec la mémorisation.

Les deux derniers chapitres, quant à eux, seront consacrés au cadre pratique. Nous opterons pour un questionnaire et une expérimentation afin de confirmer ou infirmer les hypothèses émises au début de notre travail de recherche.

Le questionnaire sera administré aux enseignants de français du cycle moyen de la ville de Saïda. Son objectif principal sera de nous faire part de leurs points de vue vis-à-vis de l'utilisation de *flashcard* dans leurs classes et de leur efficacité.

L'expérimentation, quant à elle, consiste à vérifier l'efficacité des stratégies de *flashcard* en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire auprès des apprenants de 2^e AM. À travers une étude comparative nous essayerons de mesurer l'efficacité de ces stratégies dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire.

Partie théorique

Chapitre 1 : Les *flashcards* et la mémoire

1.1 Introduction partielle

Pourquoi l'image est-elle si importante en l'enseignement / apprentissage en général et dans celui du FLE en particulier ? C'est avec cette question primordiale que l'on va essayer d'expliquer son efficacité dans le processus d'enseignement / apprentissage du vocabulaire de FLE, tout en l'associant notamment avec un mot sur une carte dans ce que nous avons déjà appelé : *flashcard*. Cette association mot / image permettrait une bonne mémorisation des mots, du moment qu'elle stimule la mémoire de l'apprenant en lui permettant de mémoriser un vocabulaire et de le réutiliser.

Mais dans un premier temps, nous tenterons d'exploiter l'historique de « l'image » et d'expliquer la notion de celle-ci et les différents éléments qui la définissent. Ensuite, nous présenterons les différents « essais » de définition du terme « image » ainsi que ses composantes. Même si, l'élaboration d'une définition simple qui couvre tous ses emplois pourrait présenter des difficultés. Puis, nous tâcherons de donner un aperçu sur les « *flashcards* » ; où on mettra le point sur leur définition, leurs types, et sur le processus de leur conception.

Enfin, il serait nécessaire d'expliquer, bien évidemment, l'impact de cette technique (*flashcard*) dans l'acte d'enseignement / apprentissage du vocabulaire en situation de FLE, en démontrant l'apport de l'image dans le processus de mémorisation des mots.

C'est tout ce que nous allons démontrer à travers cette étude en exposant d'abord les concepts auxquels nous ferons appel au fur et à mesure dans l'expérimentation et le questionnaire que nous allons développer dans le troisième et quatrième chapitre.

1.2 Image : essais de définitions

Comme nous l'avons déjà avancé dans l'introduction, donner une seule et simple définition de l'image serait prétentieux de notre part. En effet, la particularité de l'image est ambiguë (pluralité de sens). L'idée principale est que les images visuelles fournissent beaucoup d'informations qui peuvent avoir plusieurs sens et par voie de conséquences plusieurs interprétations. C'est ce qu'affirme Martine JOLY (2002 : 81) : « *La polysémie de l'image a en effet été très vite considérée comme la spécificité de la communication par l'image, en particulier dans les domaines de sciences de l'éducation ...* »

C'est pour cette raison, elle recommande dans son livre « introduction à l'analyse de l'image » de commencer par les usages courants du mot image pour l'identifier et découvrir des points communs entre les différents sens et usages attribués à ce terme. Par exemple dans les

expressions : « image populaire », « image réussie », « il est l'image de son père », « image de marque », « image mentale » ou encore « parler avec image », le mot « image » est bel et bien doté de multiples significations et ce, selon ces différents usages.

Cependant, l'usage contemporain du terme « image » fait le plus souvent référence à l'image médiatique. En conséquence, l'image est devenue synonyme de télévision et de publicité. Ces mots ne sont certainement pas synonymes d'image omniprésente, même si cette dernière n'est pas seulement visuelle ; elle peut aussi apparaître à la télévision, dans les journaux, dans les magazines, ou sur les murs.

Dans cette perspective le dictionnaire Le Petit Robert définit l'image comme suit :

« Image est une modification linguistique de la forme imagine, imagene ; c'est un emprunt au latin *imaginem*, accusatif de *imago* « image », ce qui imite, ce qui ressemble et, par extension, tout ce qui est du domaine de la représentation. Domaine très vaste où, les productions se fondent pour se déterminer sur l'existence d'un mode privilégié de la relation au monde. L'image désigne l'objet et l'objet est désigné par l'image. » etc. (Le Petit Robert, dictionnaire historique de la langue française, 1993).

D'autre part, le dictionnaire Le Petit Larousse illustré propose la définition suivante : « *Image : nom féminin. Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc.* » (Larousse, dictionnaire français, 1999)

Par ailleurs, on peut dire que l'on a toujours considéré l'image comme quelque chose qui désigne et indique quelque chose d'autre. Cette conception de l'image est présente même dans la définition la plus ancienne avancée par Platon et citée par JOLY, M :

« *J'appelle images d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre* » (Platon cité par JOLY)

D'un point de vue didactique, et en particulier dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'image est perçue comme : « *un auxiliaire visuel qui se présente sous différentes formes selon les techniques utilisées : image fixes ; (diapositives fixes, bandes dessinées, figurines ...), ou image animée ; (films animés, dessins animés, etc.)* Coste (1976 : 261)

Dans notre cas, nous allons nous intéresser à l'image « fixe » étant accompagnée d'un mot sur une même carte, et constituant une « *flashcard* ». Cette dernière sera exploitée comme support didactique en enseignement/apprentissage du vocabulaire en situation de FLE.

1.3 Qu'est-ce qu'une *flashcard* ?

« *Flashcard* » : mot anglais formé par procédé d'agglutination, composé de « *flash* » qui veut dire « éclair » et « *card* » qui signifie « carte ». L'ensemble « *flashcard* » équivaut à « *carte mémoire* ou *carte de mémorisation* » en langue française. Il s'agit de simples cartes où est mentionnées une information sur le recto et l'image qui lui correspond sur le verso. Elle est généralement utilisée pour la mémorisation des informations. Cette façon de faire, nous vient tout droit d'Angleterre, aux alentours des années 1830. On doit son apparition à une enseignante britannique, Mrs Favell Lee Mortimer, dont le but était d'aider ses élèves à apprendre la phonétique.

L'apprentissage par *flashcard* s'est rapidement banalisé et a touché divers domaines : elles étaient très utiles en matière d'apprentissage du vocabulaire d'une langue, ainsi que des définitions mathématiques et leurs formules, aussi dans la révision des concepts ou des dates dans des matières littéraires, également dans le but de mémoriser l'anatomie du corps humain, et même dans la rétention des dates de naissance de personnages célèbres.

En didactique des langues étrangères, les *flashcards* sont servies de support pédagogique dont l'objectif est de renforcer le processus de mémorisation des apprenants.

1.4 Concevoir une *flashcard*

On peut créer facilement sa propre carte de mémorisation (*flashcard*), et ce, en quelques minutes seulement. Il suffit de déterminer la matière sur laquelle on veut travailler, préciser l'idée ou l'information que l'on veut mémoriser, et la faire associer à une image concordante. L'ensemble (mot – image) devra être mentionné respectivement sur le recto et le verso d'une même carte. Ainsi, notre *flashcard* est prête à être utilisée.

Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, l'enseignant peut faire recours à cette technique simple et facile à réaliser dans le but de faire mémoriser le vocabulaire d'une langue à ses apprenants.

L'apprenant, quant à lui, peut également concevoir sa propre *flashcard* afin de réviser ses leçons.

1.5 Créer des *flashcards* en ligne

Actuellement, et avec le développement technologique, il est désormais possible de créer des *flashcards* directement sur internet. En effet, nombreux sont les sites qui offrent cette possibilité ; ils proposent notamment des cartes de mémorisation prédéfinies, que l'on peut modifier en fonction de nos besoins. En voici quelques exemples :

1.5.1 Cram.com

Cram.com permet à toute personne disposant d'un compte gratuit de créer facilement des *flashcards*. Nommez votre deck, ajoutez un sujet, insérez une description et choisissez un accès privé ou public. Pour créer vos cartes mémoire, utilisez l'éditeur pour ajouter du texte, des images, des listes et une mise en forme au recto et au verso de la carte. Cram.com propose une variété d'options pour apprendre les *flashcards*. Vous pouvez simplement étudier vos *flashcards*, les parcourir pour vous en souvenir, vous tester avec des quiz ou jouer à des jeux. Vous pouvez également modifier vos jeux de cartes mémoire et les partager, les imprimer, les exporter ou les cloner.

Et pour étudier en déplacement, Cram.com propose des applications pour Android et iOS.

1.5.2 Flashcard.online

Flashcard.online est un autre site web simple pour créer des jeux de cartes mémoire enregistrables et imprimables. Commencez par le titre, choisissez le nombre de cartes, puis choisissez le type de texte uniquement ou texte plus image. Vous n'avez pas besoin de créer un compte. Créez simplement votre carte. Après avoir ajouté du texte et/ou des images à la carte, appuyez sur le bouton Enregistrer au format PDF, puis sur le bouton Téléchargement gratuit. Vous aurez un fichier PDF pratique avec des *flashcards* que vous pourrez imprimer et découper. Le seul inconvénient de Flashcard.online est que vous n'avez pas la possibilité d'utiliser le recto et le verso de la carte en même temps.

1.5.3 GoConqr

GoConqr va encore plus loin dans sa manière de création de cartes mémoire. Vous configurez d'abord votre compte, puis répondez à des questions sur votre niveau et vos matières pour créer votre profil d'étude. En plus des cartes mémoire que vous pouvez créer, cela vous offre des fonctionnalités supplémentaires telles que du contenu gratuit, des groupes, des calendriers, etc. Ainsi, lorsque vous êtes prêt à créer vos *flashcards*, cliquez sur le bouton Créer dans le coin supérieur gauche et sélectionnez Flashcards. Saisissez ensuite votre texte ou téléchargez une image au recto et au verso de la carte. Vous pouvez personnaliser les couleurs d'arrière-plan, le texte et les textures.

1.5.4 Brainscape

Brainscape est un excellent site pour trouver des *flashcards* créés par d'autres personnes et créer les vôtres. Commencez par créer un compte gratuit, puis ajoutez un cours et créez votre jeu de cartes mémoire. Vous pouvez configurer plusieurs leçons et *flashcards* dans chaque cours.

Entrez la question et la réponse de la carte (recto et verso). Ensuite, enregistrez votre deck ou commencez à apprendre tout de suite. Bien que vous ne puissiez utiliser du texte sur des *flashcards* qu'avec un compte gratuit, cela pourrait être tout ce dont vous avez besoin. De plus, vous pouvez trier, éditer et partager vos decks avec d'autres.

1.5.5 ProProfs.com

Avec ProProfs.com, vous pouvez créer un ensemble de cinq *flashcards* quelques minutes après la création d'un compte gratuit. Vous pouvez ajouter des images et du texte, organiser les cartes dans l'ordre de votre choix et les modifier ou les ajouter à tout moment.

ProProfs.com propose des options de temps d'étude semblables à Cram.com. Vous pouvez afficher votre jeu de cartes, mémoriser des informations, répondre à des quiz et participer à des concours ou à des jeux de gravité. Le site vous offre la possibilité de partager votre jeu de *flashcard* par e-mail, lien partageable, connexion sociale ou code d'intégration.

1.5.6 StudyBlue

Concevoir des *flashcards* est facile avec StudyBlue. Insérez un terme et une définition (recto et verso), puis cliquez sur le signe plus en bas pour continuer à créer des cartes pour votre deck. Vous pouvez utiliser du texte, des images, des fichiers audio et des équations selon vos propres besoins. Quand il est temps d'étudier avec les cartes mémoire que vous avez créées, vous pouvez les parcourir, répondre à des quiz ou afficher des cartes de révision. StudyBlue propose également d'autres fonctionnalités telles que l'aide aux devoirs, les cours auxquels vous pouvez participer et les jeux de cartes flash partagés par d'autres utilisateurs.

StudyBlue propose également des applications pour Android et iOS que vous pouvez télécharger sur votre smartphone.

1.5.7 Machine à cartes flash

Après la création d'un compte gratuit et l'élaboration de bases de votre jeu de cartes mémoire, vous passez ensuite à l'éditeur où vous pouvez insérer du texte, des images, des équations et d'autres éléments. Il vous est possible aussi d'aligner du texte, inclure des listes et ajuster les polices. Une fois vos *flashcards* sont créées, vous pouvez commencer votre session d'apprentissage général en basculant entre les *flashcards* ou en jouant à un jeu. Vous pouvez également imprimer, exporter et visualiser vos decks.

Flashcard Machine a des applications pour Android et iOS, vous pouvez donc étudier n'importe quand, et n'importe où.

1.5.8 FlashDecks

FlashDecks est le site web ultime pour créer des *flashcards* en ligne. En utilisant l'interface de base, vous pouvez créer rapidement des *flashcards*. Ajoutez votre texte au recto et au verso et téléchargez des images pour accompagner la carte. Pour afficher votre carte mémoire, vous verrez un panneau pour chaque écran. Lorsque vous souhaitez révéler le dos, cliquez simplement et indiquez si vous avez raison ou tort. Cet indicateur est utile pour suivre les statistiques qui s'affichent bien dans le graphique.

Consultez les cartes mémoire partagées par d'autres, partagez vos propres cartes mémoire sur le site web ou via les réseaux sociaux et créez des collections pour plusieurs jeux. FlashDecks rend cela très facile.

1.6 Critères à respecter pour des *flashcards* réussies

Afin de créer des cartes de mémorisation efficaces et qui répondent à nos attentes, il est souhaitable de prendre en considération les recommandations ci-dessous :

- Sur chaque *flashcard*, il doit y figurer une seule notion. Cela rend plus facile sa mémorisation et évite toute confusion.
- Les *flashcards* doivent être courtes et présentatives : privilégier les symboles, les dessins, les mots clés ou encore les schémas plutôt que des phrases complètes.
- Il faut être clair et précis dans sa présentation. L'utilisation des couleurs et des illustrations facilitera la révision. Sans oublier, bien évidemment, la qualité du papier et l'organisation des éléments sur la carte qui s'avèrent primordial pour une carte de mémoire efficace.

1.7 Les types de flashcard

C'est en fonction de la forme des informations mentionnées sur le recto / verso des cartes de mémorisation, que l'on peut les classer. Autrement dit, la nature de l'information que l'on désire mémoriser détermine le type de la carte utilisée. Ainsi, on peut classer les *flashcards* comme suit :

Information inscrite sur le recto	Information inscrite sur le verso
Question	Sa réponse
Image/illustration/schéma	Sa signification
Définition/explication/structure	Sa reformulation
Personnage célèbre	Sa date de naissances, ses travaux
Opération	Son résultat, sa conséquence

En définitif, les *flashcards* offrent une panoplie de choix d'utilisation, et recouvrent plusieurs domaines : allant des matières scientifiques jusqu'aux matières littéraires en passant par l'apprentissage des langues.

Dans la présente étude, nous nous intéressons en particulier aux cartes de mémorisation sur lesquelles on fait associer un mot à son image relative dans le but d'apprendre le vocabulaire de FLE chez les apprenants de 2^e A.M.

1.8 L'efficacité des *flashcards*

Les *flashcards* sont l'une des stratégies les plus efficaces en matière d'apprendre le vocabulaire (Altiner, 2011) (Nakata, 2008) (Nation, 2001). En effet, selon l'expérience de SCHMITT qui s'est intéressé à étudier les stratégies d'apprentissage des apprenants japonais, est arrivé à un résultat selon lequel 53 % des apprenants adultes trouvaient que les *flashcards* étaient efficaces. (Schmitt, 1997)

D'autres recherches ont également démontré que les cartes de mémorisation (*flashcard*) préviennent contre les effets négatifs de l'apprentissage. (Nakata, 2008) (Nation, 2001).

En effet, l'apprenant, pour mémoriser les mots d'une liste, a tendance à retenir que ceux trouvant au début et à la fin, en se basant sur le principe de l'emplacement. Pour les *flashcards*, dont les mots ne sont pas toujours dans l'ordre, contrairement aux listes de mots, le processus de mémorisation ne tient pas compte l'ordre des mots. Ainsi, les mots retenus ne sont pas toujours ceux qui figurent au début et à la fin. (Nakata, 2008) (Nation, 2001)

En outre, les *flashcards*, étant une stratégie qui permet de faciliter l'apprentissage (Nakata, 2008) (Nation, 2001), elles favorisent le principe de la répétition espacée. En effet, il est plus facile de se souvenir des mots difficiles et les faire rappeler le plus souvent. (Nakata, 2008) (Nation, 2001). Pour ce faire, l'apprenant est amené à fournir un effort cognitif afin de se rappeler le mot qu'il souhaite retrouver. Ainsi, le rappel actif et la répétition espacée s'avèrent indispensables à l'apprentissage lexical. (Nakata, 2008) (Nation, 2001)

1.9 Le principe des *flashcards*

Comme nous l'avons signalé précédemment, les cartes de mémorisation, en encourageant d'une part le principe de répétition espacée, et de l'autre part le rappel actif de l'information que l'on veut mémoriser, tentent d'appliquer le principe de « la courbe d'oubli » inventée par le philosophe allemand Hermann Ebbinghaus aux alentours des années 1885.

1.10 Qu'est-ce-que « la courbe d'oubli »

C'est une technique qui doit son origine au philosophe allemand Hermann Ebbinghaus qui, en faisant des expériences sur la mémoire à long terme, et dont l'objectif était de renforcer

la rétention d'une information grâce à des rappels réguliers, il est arrivé au résultat suivant : plus l'information est répétée dans le temps, plus elle est ancrée dans notre mémoire.

Rappelons que cela n'est qu'une hypothèse émise par lui-même. En effet, Hermann était lui-même le sujet expérimental de ses expériences : il affirmait que les résultats obtenus ne sont qu'à titre personnel, même s'il y voit une éventuelle possibilité de généralisation. Ces expériences lui ont permis de fournir des tableaux qui ont été traduits par la suite en graphiques (*Figure 1*)⁴ comme suit :

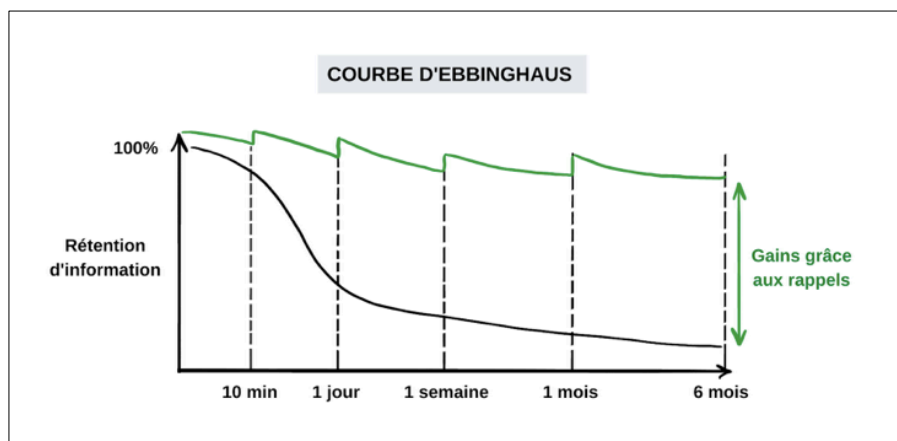


Figure 1 : La Courbe d'Ebbinghaus

Comme le montre la figure 1 ci-dessus, si l'on souhaite mémoriser, par exemple, une liste de mots, on est censé la réviser pour une première fois, dans les dix minutes qui suivent, et pour une deuxième fois, dans la journée suivante, et pour une troisième fois après une semaine, et pour la quatrième après un mois, et enfin pour une cinquième fois après six mois.

Ainsi, avec ces révisions fréquentes, on pourrait retenir jusqu'au 80 % des mots contenus dans cette liste après une période allant jusqu'aux six mois. En revanche, en temps normal, on en aurait retenu que 20%.

1.11 Adapter les rappels à la courbe de l'oubli

En observant la courbe d'oubli *Figure 2*⁵, nous constatons que plus de la moitié de ce que nous apprenons est oubliée au cours des premiers jours. Puis, pendant les mois suivants, nous continuerons à oublier, mais à un rythme plus lent.

⁴ Disponible sur ce lien : <https://everlaab.com/courbe-debbinghaus/> consulté le 22 février 2022

⁵ Disponible sur ce lien : <https://everlaab.com/courbe-debbinghaus/> consulté le 22 février 2022.

Pour lutter contre ce phénomène, il faut créer des rappels qui s'adaptent à cette ampleur de perte. Au début, lorsque la rétention d'informations est en chute libre, il faut procéder à des rappels fréquents en vue de les garder en mémoire. On peut réviser peut-être ce que l'on a appris tous les 2, ou 3 jours pour bien s'en souvenir. En maintenant cette fréquence de rappel, nous pouvons éviter d'oublier plus de la moitié de nos connaissances. Nous procédons ensuite progressivement par espacer les rappels au fur et à mesure que les pertes ralentissaient. Au lieu de faire ces rappels tous les deux jours, on les fait toutes les deux semaines, puis tous les mois, tous les trimestres... jusqu'à ce que l'on mémorise complètement l'information et que les rappels deviennent inutiles.

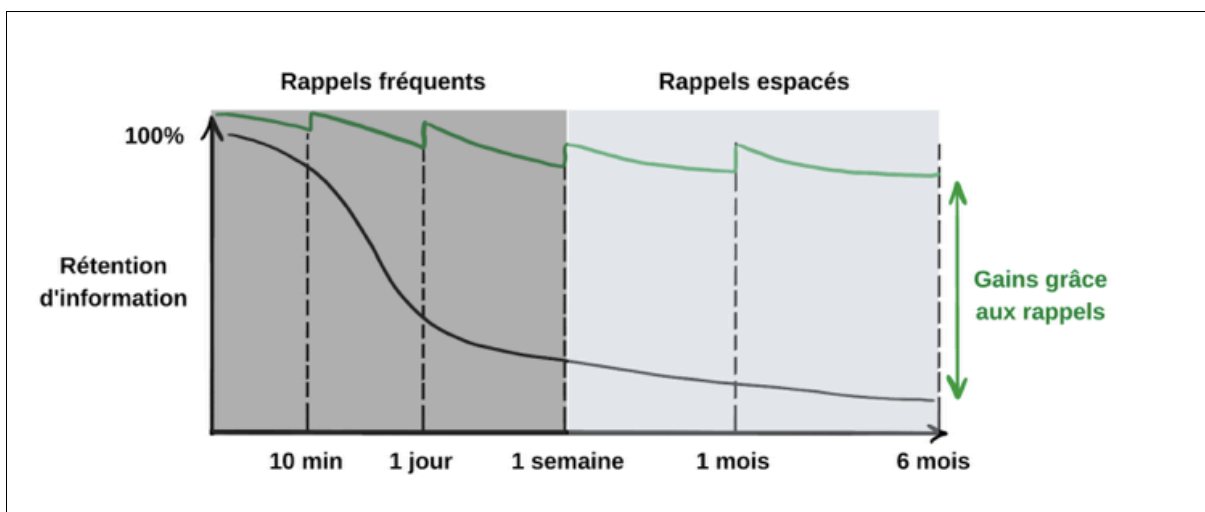


Figure 2 : La courbe de l'oubli d'EBBINGHAUS (rappel et rétention des informations).

Les recherches ultérieures dans le domaine se sont largement inspirées des travaux d'Ebbinghaus. En effet, ces études essayaient de mettre à jour les lois sur la mémoire en travaillant sur d'autres matières apprises dans des conditions diverses : phrases entières, récits, cartes, souvenirs... etc.

1.12 La notion de « mémoire »

L'être humain est doté d'une capacité cognitive qui est la « mémorisation » et dont le cerveau est le principal responsable. Elle est indispensable dans tout acte d'apprentissage, de sorte que l'on ait souvent confondu ces deux notions. Cette relation de réciprocité est clairement expliquée par Jean-Pierre ROBERT :

« La mémoire et l'apprentissage sont si intimement liés qu'on confond souvent les deux (...) ces deux notions renvoient cependant à des phénomènes différents. L'apprentissage désigne un processus qui va modifier un comportement ultérieur. La mémoire est notre capacité de se rappeler des expériences passées (...) » (ROBERT, 2008)

Grace à la mémoire, l'homme peut mémoriser des images, des événements, des émotions, des concepts, et d'autres connaissances verbales ou non verbales. Cependant, cette aptitude de mémorisation varie : on peut mémoriser volontairement une information ou involontairement ; en d'autres termes, on retient des événements par exemple sans se rendre compte. Aussi, ce processus peut se faire dès la première fois, ou nécessiterait de multiples répétitions dans le temps. Ainsi, nous distinguons deux types majeurs de mémoire, à savoir « la mémoire à court terme » et « la mémoire à long terme. »

Ce qui nous intéresse le plus dans notre étude est bien évidemment « la mémoire à long terme » sachant que notre objectif fixé au départ était l'apprentissage du vocabulaire du FLE et sa réutilisation.

1.13 La mémoire à long terme

Selon Jean-Pierre ROSSI la mémoire à long terme est :

« Comme son nom l'indique, permet de conserver pendant une période allant de quelques minutes à plusieurs années des informations, des connaissances, des événements, des savoir-faire et des apprentissages sensoriels, moteurs, cognitifs, relationnels et affectifs. Son contenu peut même être préservé jusqu'à la fin de la vie. » (ROSSI, 2018)

Donc, la mémoire à long terme consiste en la capacité de sauvegarder des informations et connaissances durant une très longue période, voire même jusqu'à la mort.

En outre, à partir des années 1970, et en se basant sur l'observation faite par KORSAKOV (1911) sur un patient amnésique, on commença à parler d'une opposition entre les mémoires déclaratives, dites aussi explicites, et les mémoires non-déclaratives ou non explicites.

1.14 Mémoire implicite et mémoire explicite

En effet, nombreux ceux s'étant intéressés à les différencier. Pour vous donner un aperçu général sur ses distinctions, on a jugé utile d'emprunter les rappels faits par Serge NICOLAS (1914), en citant notamment SCHACTER (1985 : 351, 379) qui affirme que : « *contrairement à la mémoire explicite, la mémoire implicite se manifeste lors d'épreuves qui ne font pas référence à un épisode préalablement vécu* ». Cela veut dire que la mémoire implicite découle de la facilitation de l'exécution d'une tâche sans l'influence du rappel conscient d'événements incitatifs précédents, tandis que la mémoire explicite survient lorsque l'exécution d'une tâche nécessite un rappel conscient d'événements antérieurs. (Schacter, 1985)

1.15 La mémoire sémantique et la mémoire épisodique

Il faut rappeler tout d'abord que, la mémoire sémantique est une partie intégrante de la mémoire explicite (déclarative).

Pour répondre à la question : « De combien de jour se compose une semaine ? », l'être humain fait appel à sa mémoire sémantique. En effet, il n'a pas besoin de se rappeler un moment précis de son existence lui permettant de retenir cette information. Autrement dit, la mémoire sémantique ne tient pas compte des expériences personnelles de l'homme ni de ses souvenirs. En revanche, la mémoire épisodique prend en considération les souvenirs des expériences personnelles vécues. C'est ce que confirme TULVING (1983) en proposant la définition suivante :

« La mémoire sémantique renvoie à un stock de connaissances, culturellement partagées, relatives aux objets, aux faits, aux concepts et aux mots; elle se définit classiquement en opposition à la mémoire dite épisodique, qui se réfère aux connaissances des événements personnellement vécus, pouvant être localisés dans l'espace et le temps d'un individu (alors que le codage sémantique est considéré comme atemporel) » (TULVING, 1983)

Quant à D.A. BALOTA et J.H. COANE, ils définissaient la mémoire sémantique comme étant un grand réservoir d'informations auquel le cerveau humain peut facilement y accéder. (COANE, 2008).

De ce fait, on peut donc la considérer comme étant une « encyclopédie mentale » du moment qu'elle regroupe tous nos connaissances et nos idées sur les objets du monde qui nous entoure, et par voie de conséquence, elle gère notre relation avec l'environnement car elle stocke les objets, leurs noms, leurs utilisations, et leurs caractéristiques.

En 1992, et suite à l'observation de différentes difficultés d'apprentissages et d'amnésies, SQUIRE a proposé les composantes de la mémoire à long terme, en énumérant notamment ses différentes catégories constitutives. Les cas observés ont démontré que certaines amnésies affectent les conditionnements simples, d'autres les habitudes et aptitudes motrices, d'autres les apprentissages non associatifs et d'autres enfin affectent les « priming⁶ ».

Toutefois, cette énumération de différentes mémoires proposée par SQUIRE en 1992 est incomplète et a l'inconvénient d'inciter à les considérer comme distinctes. Cependant, toute notion de mémoire sur les réseaux incite à réfléchir sur les liens qui les unissent. De plus, si les recherches sur l'amnésie les ont incitées à se séparer, l'analyse des enregistrements de l'activité

⁶ Les phénomènes « d'amorçages » sémantiques.

cérébrale a mis en évidence de multiples connexions. Ces différentes mémoires sont présentées dans la figure 4⁷ ci-dessous :

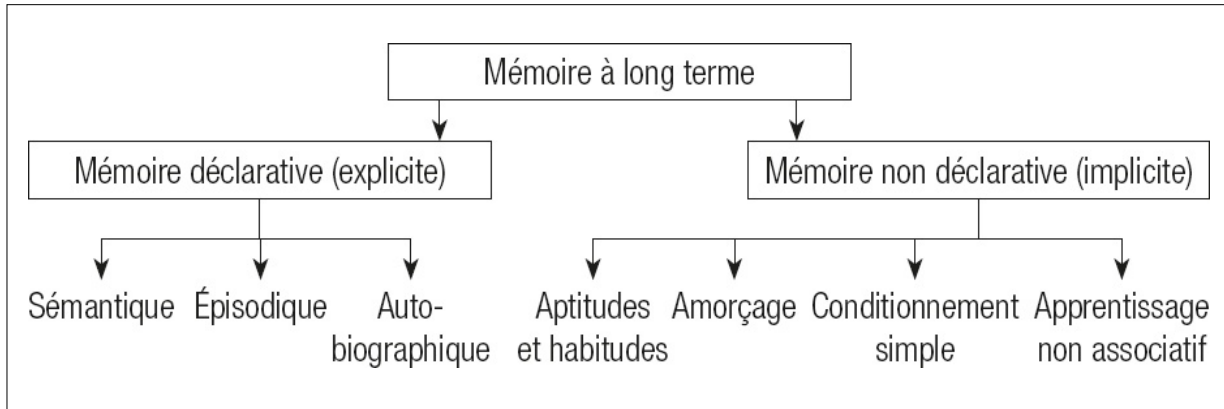


Figure 3 : Composantes de la mémoire à long terme selon Squire (1992)

1.16 Mémoire à long terme et images

Comme nous l'avons démontré précédemment, la mémoire à long terme permet de stocker des images, et ce, sous différents formats. Cela dit, plusieurs théories quant aux formats d'images stockées ont été proposées. Nous nous focalisons, en premier lieu, sur le débat ayant lieu entre le stockage analogique et propositionnel, et en second lieu sur la théorie du double codage.

Les études menées par SHEPARD (1967) ont pu démontrer que les sujets auxquels on a exposé des images pendant un bref délai, étaient capables de les identifier lors d'une phase de rappel immédiat : soit 98% des images étaient reconnues. Bien que, après un certain temps, le pourcentage soit faible, mais il reste toujours significatif : 83% des 10000 images montrées lors de l'expérience étaient reconnues.

1.17 le stockage analogique

Contrairement à la théorie de stockage propositionnel, le stockage analogique considère que les images stockées en mémoire à long terme conserveraient les caractéristiques des objets réels qu'elles représentaient. En effet, d'après les études de BRADY et ses collaborateurs (2010), l'homme est capable de stocker un nombre considérable de détails d'un objet observé et ce pendant un court laps de temps. Par conséquent, cet objet ne serait pas donc le seul à

⁷ Disponible sur ce lien : <https://www-cairn-info.snd11.arn.dz/neuropsychologie-de-la-memoire--9782807320291-page-81.htm> - no1 consulté le 08 mars 2022.

retenir, et qu'il y aurait un format de stockage analogique des images. En d'autres termes, ces images auront les mêmes caractéristiques qu'un objet réel.

1.18 le stockage propositionnel

D'après cette théorie, le stockage des images se fait uniquement par rapport à la représentation d'un objet en négligeant ses caractéristiques réelles.

Selon PYLYSHYN (1973), les images stockées ne correspondent pas à une représentation identique de l'objet mais plutôt à sa description.

En outre, KOUTSAAL et ses collaborateurs (2003) ont montré que les images libellées sémantiquement sont plus faciles à mémoriser. D'où l'importance du codage conceptuel par rapport au simple codage analogique.

1.19 La théorie du double codage

Cette théorie proposée par PAIVIO (1971, 1986), vise à expliquer hypothétiquement les avantages de l'activité d'imagerie sur la mémoire verbale. Dans le même contexte, les résultats de DENIS (1973, 1975) ont pu montrer que les images sont plus faciles à retenir que les mots.

Dans un premier temps, DENIS (1973) a démontré la supériorité du rappel verbal d'images d'objets par rapport au rappel des noms correspondant à ces objets.

Dans un second temps, DENIS (1975) a proposé une activité qui consistait à se rappeler une liste de mots : les résultats obtenus ont montré que les objets dont les sujets ont élaboré des images mentales étaient mieux rappelés que lorsqu'ils ne l'ont pas fait.

Suite à ses études et en suivant cet effet, Allan PAIVIO (1971) a tenté d'expliquer les effets bénéfiques de l'activité d'imagerie et de la rétention de matériel verbal. De ce fait, il a émis l'hypothèse selon laquelle il y aurait l'intervention de deux systèmes dans la mémoire, le système de l'image et le système du langage. Par conséquent, l'information sera doublement codée sous forme imagée et verbale.

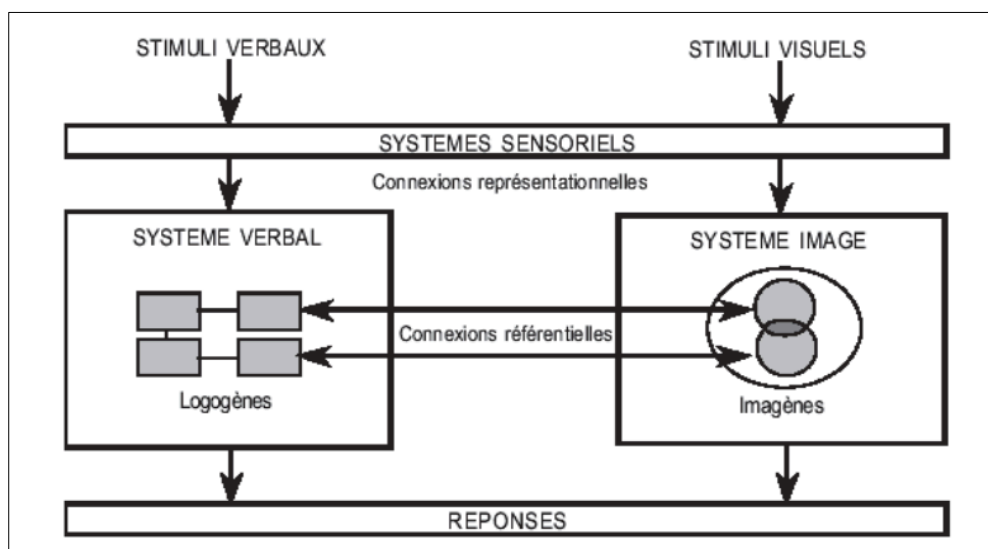


Figure 4 : Modèle à double codage, Paivio (1971, 1986).

Les deux processus décrits ci-dessus, bien qu'ils puissent fonctionner séparément, ils sont reliés par des connexions représentationnelles. Ainsi, l'image d'un objet active sa traduction verbale immédiate dans le cerveau et par voie de conséquence elle évoquera sa dénomination lexicale. Ainsi, en observant une image, le sujet procède par un double codage : l'un sous forme d'image mentale dans le système imagé, et l'autre sous forme de proposition dans le système verbal. En définitif, les images ayant du sens sont doublement codées, par le système imagé (image d'un chat) et par le système verbal (le mot chat). La présence de ces deux traces de mémoire plutôt qu'une seule signifie que les images significatives sont mieux mémorisées que celles dépourvues de sens.

D'autre part, selon LIEURY et CALVEZ (1986), le double codage se caractérise par deux composantes à savoir lexicale et sémantique. Dès lors, la supériorité du rappel des images ne réside plus seulement dans l'expression verbale, mais aussi dans la compréhension de l'objet.

Néanmoins, des recherches récentes (LIEURY 2012) ont démontré que le double codage d'une image nécessiterait un certain temps, et qu'une brève exposition aux images serait insuffisante pour permettre un double codage.

De ce fait, nous nous sommes intéressé aux cartes de mémorisation (*flashcard*), en l'occurrence celle associant un mot à l'image qui lui correspond, comme étant un support pédagogique en vue d'apprendre le vocabulaire du FLE. C'est ce que nous tenterons de démontrer dans le volet expérimental de notre recherche, en déterminant l'impact de l'utilisation de cette technique en classe de FLE.

1.20 Conclusion partielle

Bien qu'il s'agisse du cadre théorique, cela n'a pas empêché que nous avons pu soulever quelques remarques concernant les *flashcards* et leur utilisation la plus adéquate. Celle-ci repose, en grande partie, sur le rappel actif de l'information et la répétition espacée.

En outre, on aura également touché du doigt la notion de l'image, et son apport dans le processus de mémorisation. Où il s'est avéré qu'elle stimule la mémoire de l'être humain, et assure une bonne mémorisation des informations. D'autant plus, les images ayant un sens sont les plus faciles à retenir par rapport à celle qui n'en ont pas.

Cette supériorité peut être expliquée par le fait que le cerveau humain procède par un double codage de l'image observée notamment quand celle-ci est significative contrairement aux images dénuées de sens.

2 Chapitre 2 : Le vocabulaire en FLE

2.1 Introduction partielle

Étant donné que notre étude s'articule autour de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en situation de FLE, il s'est avéré nécessaire d'y consacrer tout un chapitre. En effet, il y sera question, de définir et clarifier tous les concepts relatifs à cette notion.

Dans un premier temps, nous tâchons de préciser le statut de la langue française en Algérie en dressant un inventaire historique, et de démontrer notamment sa place en milieu éducatif algérien. Dans un second temps, nous nous focalisons sur la notion de « vocabulaire », en mettant l'accent tout d'abord sur sa place dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, ensuite nous nous penchons sur quelques aspects définitoires en relation avec ce terme, à savoir le vocabulaire, le lexique, la différence entre eux, le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Par la suite, on essaiera d'expliquer le processus de reconnaissance d'un mot en précisant notamment ce qui est impliqué dans cette opération. Enfin, il a été évident d'établir un aperçu historique sur l'ensemble de méthodologies d'enseignement/ apprentissage du vocabulaire au cours des deux derniers siècles jusqu'à nos jours. C'est pourquoi nous allons parcourir les différentes méthodologies et approches pédagogiques ayant été mises en pratique dans l'enseignement / apprentissage des langues ; où on mettra, d'une part, l'accent sur la place qu'occupe le vocabulaire dans chacune de ces méthodes, et d'autre part, sur les stratégies adoptées dans son enseignement.

2.2 Le statut du français en milieu éducatif algérien

Bien que la langue officielle en Algérie soit l'arabe classique, le français a toujours fait partie du « parler » des Algériens. Cela est dû à la réalité historique de l'Algérie, caractérisée notamment par la période coloniale, où le français était la langue officielle du pays, et était enseigné dans toutes les écoles. Après l'indépendance, et même si son statut a changé pour occuper la place de la première langue étrangère, les algériens continuaient à l'utiliser dans certaines administrations, et établissements. D'autres, l'utilisaient même dans leur quotidien.

En outre, l'enseignement / apprentissage de cette langue est assuré dans les écoles algériennes dès le cycle primaire (3^e année) jusqu'au lycée en passant par le collège. À l'université, l'enseignement de la majorité des filières scientifiques est dispensé pratiquement en français. Cela explique clairement l'importance accordée à cette langue étrangère en milieu scolaire algérien.

Or, l'enseignement/ apprentissage de cette langue en Algérie n'a toujours pas eu les résultats escomptés, et ce, malgré les réformes adoptées par l'école algérienne en vue d'offrir

un apprentissage de qualité. Cela peut être expliqué par l'application inadéquate des méthodes pédagogiques qui, en grande partie, ne sont pas conformes au contexte linguistique algérien.

Ajouter à cela, l'image que se sont faite les Algériens par rapport à cette langue, et les représentations stigmatisantes dûes à l'époque coloniale qui a duré 132 ans. Par conséquent, ils se contentent de l'arabe classique ou se penchent vers d'autres langues étrangères tel que l'anglais.

2.3 L'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen

La loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008 définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »- Chapitre I, art.2.

Ceci veut dire que l'enseignement algérien a pour mission de former un citoyen conscient de son identité nationale, et de toutes les valeurs qui y sont associées (l'Islam, l'Arabité, et l'Amazighité), et de comprendre et accepter la différence de l'Autre.

Par ailleurs, l'enseignement/ apprentissage du français au moyen vise principalement à ce que les apprenants seront capables de comprendre et produire oralement ou par écrits des textes (explicatifs, prescriptif, narratifs et argumentatifs) en prenant en considération les contraintes de la situation de communication. Pour ce faire, les apprenants doivent passer par les trois paliers de ce cycle qui se présentent comme suit :

Le premier palier qui concerne la 1^e AM, où les apprentissages sont centrés principalement sur deux typologies textuelles à savoir l'explicatif et le prescriptif.

Ensuite, il y a le deuxième palier représenté par la 2^e et 3^e AM : les apprenants découvriront un autre type de texte en l'occurrence le narratif (fictif en 2^e AM, et réel en 3^e AM). Cela leur permettra d'approfondir leur compétence communicative grâce aux différents supports de récits oraux et écrits.

En fin, le troisième palier qui correspond à la 4^e AM. Durant lequel les apprenants auront comme objet d'étude le texte argumentatif, qui, leur permettra d'intégrer toutes leurs connaissances acquises tout au long de leur parcours scolaire.

Ainsi, au terme de ce cycle, les apprenants sont supposés avoir acquis des compétences leur permettant de communiquer oralement et par écrit dans différentes situations de communication.

2.4 Le programme de français en 2^e A.M

Comme nous l'avons déjà précisé auparavant, le programme de français de la 2^e A.M s'articule essentiellement autour du texte narratif, et plus particulièrement autour du récit fictif. De ce fait, les apprenants, au cours de cette année scolaire, découvriront trois genres littéraires du récit fictif à savoir le conte, la fable et la légende. L'apprentissage du récit de fiction est accompagné de différentes ressources linguistiques telles que les formules d'ouverture, le champ lexical, les compléments circonstanciels, l'imparfait de l'indicatif, les substituts lexicaux et grammaticaux, le vocabulaire du merveilleux, le passé simple, les homophones, etc.

Ainsi, l'apprenant sera doté de compétences linguistiques relatives au récit lui permettant à la fois de comprendre et surtout de produire un texte narratif en fonction de différentes situations de communication.

2.5 L'enseignement du vocabulaire en 2^e A.M

Bien que l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en 2^e A.M ne figure qu'une seule fois dans chaque séquence pédagogique (cf annexe), soit 01heure par séquence, son apprentissage est omniprésent tout au long de l'acte d'apprentissage. En effet, l'apprenant, pendant toutes les activités proposées par l'enseignant, est souvent confronté à de nouveaux mots dont il est appelé d'abord à en connaître le sens, puis à les mémoriser pour une éventuelle utilisation. Ainsi, son vocabulaire est en permanente évolution. En ce qui concerne, la 2^e A.M, les apprenants acquerront au fur et à mesure le vocabulaire du récit fictif à travers trois genres littéraires : le conte, la fable et la légende.

Au terme de la 2^e A.M, les apprenants auraient appris un vocabulaire leur permettant de comprendre et produire des énoncés cohérents en fonction de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent.

2.6 La place du vocabulaire

Le vocabulaire joue un rôle important pour les apprenants d'une langue étrangère car les mots sont les éléments de base de la langue et qui nous permettent de créer des phrases et des structures plus longues. (READ, 2000). Dans ce contexte, GALISSON (2014 : 53) affirme que : *« Il est évident que le vocabulaire est d'une importance primordiale pour l'apprentissage d'une langue étrangère »*.

De plus, acquérir le vocabulaire est essentiel en vue de communiquer dans une langue étrangère et pour pouvoir l'utiliser d'une manière appropriée. (ALQAHTANI, 2015).

En outre, connaître le vocabulaire est primordial dans l'appropriation et l'acquisition d'une compétence communicative d'une langue seconde. Il est également un élément

indispensable de chaque compétence langagière : lire, écrire, écouter et parler. En effet, pour les apprenants, avoir un vocabulaire limité constitue un obstacle majeur pour apprendre une langue étrangère. C'est pourquoi ils sont souvent munis d'un dictionnaire plutôt que d'un livre de grammaire. (ALQAHTANI, 2015).

Toutefois, le vocabulaire n'a pas eu vraiment une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pendant le XXe siècle. En effet, l'apprentissage se focalisait, en grande partie, sur la méthode grammaire-traduction. Où l'enseignant faisait souvent recours à la traduction et se basait initialement sur les règles grammaticales.

Cependant, de nombreux chercheurs ont constaté qu'il est nécessaire de se concentrer davantage sur la parole et de baser l'enseignement sur des listes de mots les plus courants afin que le vocabulaire soit plus utile. (ZIMMERMAN, 1996)

À la suite du développement des sciences cognitives dans les années 1950, notamment les recherches de Noam CHOMSKY (1957), on a commencé à s'intéresser à l'autonomie de l'apprenant et ses mécanismes individuels, en négligeant les habitudes collectives typiques.

Néanmoins, même après l'émergence de la méthode communicative introduite par Dell HYMES (1972), on n'a pas vraiment accordé une place importante à l'apprentissage du vocabulaire. En effet, d'après cette méthode, le vocabulaire d'une langue, soit-elle seconde ou étrangère, s'apprend naturellement et de la même manière que celui de la langue maternelle. Le vocabulaire en contexte était mis en évidence durant cette époque. (ZIMMERMAN, 1996)

2.7 Qu'est-ce -que le vocabulaire ?

Le terme « vocabulaire » est souvent interprété de manières différentes. Il se définit à la fois comme étant un ensemble de mots appartenant à une langue, et une liste de mots figurant dans un dictionnaire.

D'une part, le vocabulaire peut se définir comme une représentation mentale d'un mot stocké dans la mémoire de l'homme, se caractérisant par des informations sur l'aspect phonétique et sémantique de ce mot. (BISHOP, 1997)

D'autre part, ce terme peut désigner l'ensemble de mots d'une langue, en prenant en considération leur histoire, leur formation, et leur signification. (BAILLY, 1997)

Par ailleurs, le dictionnaire de Jean Pierre CUQ (2003 : 246) propose la définition suivante : « *Dans l'usage courant le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue* ».

En outre, le vocabulaire englobe tous les mots utilisés par un locuteur dans un contexte et circonstances bien précis (à l'école, à la maison, au marché...) : J. PICOCHÉ (1992 : 44) définit le vocabulaire comme : « *L'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données* ».

2.8 Qu'est-ce-que le lexique ?

Chaque langue est composée de mots constituant un lexique et un vocabulaire. Ceux-ci s'avèrent primordial afin de pouvoir communiquer avec autrui et se faire comprendre dans cette langue. Contrairement au vocabulaire, le lexique désigne l'ensemble des mots constituant une langue et employé dans différents domaines. Dans ce sens, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales⁸ affirme que : « *Le lexique est le trésor de la langue française. Il est composé de tous les mots des différents domaines de l'expérience humaine, représentés en langue* »

Dans le même contexte, Jean Pierre CUQ (2003 : 246) explique que : « *Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu ...* » Cette citation nous fait comprendre qu'un lexique est un ensemble important d'unités qui composent une communauté, une activité humaine, la langue d'un locuteur, et est considéré abstraitement comme l'un des éléments qui composent le code de cette langue. Il comprend tous les mots qui construisent des vocabulaires différents pour un groupe social.

Or, un apprenant, pour qu'il puisse communiquer dans une langue, n'est pas obligé d'apprendre tout son lexique vu son immensité. Ainsi, on doit se contenter de lui apprendre que les mots fréquents lui permettant de s'exprimer et comprendre son interlocuteur. Dans ce sens J. PICOCHÉ (2001 : 23) affirme que :

« Il ne faut pas se laisser décourager par l'immensité du lexique. En effet, les mots n'ont rien d'une masse informe. Il y a une hiérarchie parmi eux : des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité connus des seules spécialistes, bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais. Il existe des listes de fréquence qui ne concordent pas exactement entre elles mais sont tout de même très commodes pour faire le tri et se limiter au vocabulaire que les élèves sont capables d'absorber et qui leur servira à communiquer avec un minimum de malentendus. »

⁸ Disponible sur le lien suivant : http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/Differences_Lexique_Vocabulaire.pdf. Consulté le : 05 mars 2022.

Par ailleurs, les deux définitions des dictionnaires « *Le Robert et Larousse* » ci-dessous concluent que le lexique est un élément très important dans la formation d'un code d'une langue, et qu'il est étroitement lié, d'abord, à la phonologie : un mot doit être bien prononcé. Ensuite, à la morphologie, c'est-à-dire que de nombreux mots sont formés par dérivation (terre, terrasse, atterrir...). et par signification sémantique des mots. Et enfin à la grammaire : en combinant certains mots, on obtient des sens différents.

« Ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mot, locutions) d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue. » Robert (2007 : 800)

« Ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. » Le grand dictionnaire la Rousse (2000 : 709)

2.9 La différence entre lexique et vocabulaire

Bien que ces deux termes soient complémentaires, lexique et vocabulaire représentent une certaine différence. En effet, le lexique est la somme des vocabulaires utilisés. Quant au vocabulaire, lui, désigne l'ensemble de mots employés dans divers domaines de l'expérience, on dira par exemple vocabulaire scolaire, vocabulaire militaire, ou encore vocabulaire médical.

En outre, le lexique comprend tous les mots d'une langue nous permettant de s'exprimer et de se faire comprendre, en d'autres termes, il contient l'ensemble de vocabulaires utilisés dans cette langue. En revanche, le vocabulaire, étant donné qu'il appartient à des domaines spécifiques employés par un locuteur dans un énoncé pour s'exprimer, n'est qu'un sous-ensemble du lexique de cette même langue. (RAZAFITSIAROVANA, 2011)

Aussi, une autre différence se manifeste entre ces deux termes. En effet, le vocabulaire est souvent lié à un contexte alors que le lexique n'est qu'un ensemble de mots isolés. Ainsi, le vocabulaire requiert deux éléments essentiels à savoir un locuteur et un discours. TREVILLE et DUQUETTE (1996) expliquent que :

« Le vocabulaire d'une langue est défini comme un sous ensemble du lexique de cette langue. Le vocabulaire est composé d'unités sémantique qui s'actualisent dans le discours et qu'on appelle vocables ou plus communément mots ».

Par ailleurs, J. PICOCHÉ nous propose la distinction suivante :

« Il conviendra d'appeler lexique l'ensemble des mots d'une langue mis à la disposition des locuteurs, et vocabulaire l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données. Le lexique est une réalité de langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des vocabulaires

particuliers qui sont une réalité du discours. Le lexique transcende les vocabulaires mais il n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon. Il est extrêmement difficile, voire impossible de dénombrer les mots qui composent le lexique d'une langue, pour la raison que le nombre de ces mots, tout en étant fini, ce qui est la condition même de son utilisation, est sujet à des enrichissements et à des appauvrissements; donc illimité ». (1992 : 44)

Cela veut dire que le lexique appartient à la langue, le vocabulaire au discours. Le vocabulaire est la mise en œuvre du lexique qui constitue l'ensemble des unités lexicales d'une langue. Il est une partie intégrante du lexique.

Pour conclure, on peut dire que le lexique est une réalité d'une langue, le vocabulaire, quant à lui, est constitué de l'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans des circonstances bien précises. Il faut préciser également que le vocabulaire varie d'un locuteur à un autre selon le contexte.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons opté pour « vocabulaire » du moment qu'il est impossible pour un apprenant d'une langue (maternelle ou étrangère) d'apprendre son lexique dans sa totalité. De ce fait, vocabulaire désignera l'ensemble des mots qu'un apprenant peut acquérir. Il en va de même pour le terme « mot », qui, veut dire les éléments composant un vocabulaire.

2.10 Le vocabulaire actif et le vocabulaire passif

Toute langue maternelle contient un nombre infini de mots, appelé lexique. De tous ces mots, l'individu acquerra un grand nombre de mots, mais n'en utilisera que certains pour communiquer avec son entourage. Ainsi, les mots utilisés forment le vocabulaire actif, alors que les mots restants constituent le vocabulaire passif. (ANITA, 2009).

D'autres part, selon (BAZIN, 2008) le vocabulaire passif « *Désigne l'ensemble des mots dont vous connaissez le sens, et vous êtes capable de comprendre dans un texte ou lorsque quelqu'un vous parle, mais vous n'employez pas vous-même* ». Il définit également le vocabulaire actif comme étant « *l'ensemble des mots que vous utilisez régulièrement pour communiquer par l'écrit ou par l'oral* » (BAZIN, 2008).

Cela veut dire que le vocabulaire passif désigne un ensemble de mots et expressions qu'un individu comprend lors de la communication ou la lecture d'un texte mais qu'il ne les utilise pas au quotidien. En revanche, le vocabulaire actif, lui, comprend tous les mots et expressions utilisés systématiquement et d'une manière spontanée par un locuteur.

2.11 Connaître un mot, qu'est-ce que cela veut dire ?

Acquérir un mot nécessite tout un processus, qui, malgré les nombreuses recherches s'étant intéressées à ce sujet, demeure toujours très difficile de le formuler définitivement.

Cependant, lorsque l'on discute de l'enseignement du vocabulaire, une certaine théorie sur ce processus d'acquisition devrait être incluse ; afin d'améliorer les méthodes utilisées pour enseigner le vocabulaire, il est nécessaire de comprendre davantage ce qu'implique la reconnaissance d'un mot et les facteurs qui influencent ce processus.

Pour ce faire, il faut tout d'abord définir le vocabulaire actif (productif) et passif (réceptif). Dans ce sens, READ affirme qu'un mot a d'abord un état réceptif, c'est-à-dire que l'apprenant peut le reconnaître et le comprendre. Ce n'est que plus tard que ce mot peut être utilisé à des fins productives, et ce, lorsque l'apprenant lui-même peut l'utiliser oralement ou par écrit (READ, 2000).

Il met également en évidence l'importance du vocabulaire réceptif par rapport au vocabulaire productif dans la mesure où il est plus facile à acquérir par les apprenants. Or, en raison de la complexité de la relation entre ces deux types de connaissances, il est difficile de dire comment et quand ces mots acquièrent un statut productif.

Par ailleurs, NATION (2001) indique qu' « *il faut consacrer plus de temps et d'effort répété pour apprendre le vocabulaire pour parler et écrire, que pour le vocabulaire pour écouter et lire.* ».

Pour expliquer le processus d'acquisition des mots et rendre compte de toutes les connaissances qu'y sont nécessaires, NATION (2001) propose un tableau (figure 5) décrivant les aspects principaux à savoir : la forme, le sens, et l'utilisation. Il énumère neuf autres dimensions pour montrer ce qu'implique la reconnaissance d'un mot. Chaque aspect est également partagé en connaissances réceptives et productives.

<i>Ce qui est impliqué dans la connaissance d'un mot</i>			
R = connaissance réceptive ; P = connaissance productive			
Forme	Orale	R	Quels sont les sons du mot ?
		P	Comment le mot est-il prononcé ?
	Écrite	R	À quoi le mot ressemble-t-il ?
		P	Comment le mot est-il écrit et orthographié ?
	Parties des mots	R	Quelles sont les parties reconnaissables dans ce mot ?
		P	Quelles sont les parties de mots nécessaires pour exprimer le sens ?
Sens	Forme et sens	R	Quel sens la forme de ce mot signale-t-elle ?
		P	Quelle forme de mot peut être utilisée pour exprimer ce sens ?
	Concept et référents	R	Qu'est-il inclus dans ce concept ?
		P	À quels items ce concept peut-il se référer ?
	Associations	R	À quels autres mots cela nous fait-il penser ?
		P	Quels autres mots pourrions-nous utiliser à la place de celui-ci ?
Utilisation	Fonctions grammaticales	R	Dans quelles structures le mot apparaît-il ?
		P	Dans quelles structures devons-nous utiliser ce mot ?
	Collocations	R	Quels mots ou types de mots apparaissent avec celui-ci ?
		P	Quels mots ou types de mots devons-nous utiliser avec celui-ci ?
	Contraintes d'utilisation	R	Où, quand et à quelle fréquence pourrions-nous nous attendre à rencontrer ce mot ?
		P	Où, quand et à quelle fréquence pouvons-nous utiliser ce mot ?

Figure 1 : Ce qui est impliqué dans la connaissance d'un mot (Nation, 2001, p. 27, traduction par Vinet, 2011).

On peut voir clairement dans le tableau ci-dessus que l'acquisition d'un vocabulaire ne signifie pas uniquement apprendre un grand nombre de mots mais également à en connaître les aspects différents. Cela assurera une meilleure acquisition.

En outre, comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre précédent, ce processus d'acquisition prend du temps et se fait d'une manière progressive (BOGAARDS, 1994) en prenant, bien évidemment, en compte la répétition et la mémoire de l'apprenant.

De plus, NATION (2001) cite des études montrant que pour qu'un mot soit réellement appris par un apprenant, il faut qu'il soit répété entre cinq et sept fois. Il souligne également l'efficacité de la répétition espacée dans le processus d'acquisition par rapport à des répétitions multiples. (NATION, 2001). Par conséquent, il est préférable de prolonger le temps de répétition et de laisser les élèves le faire eux-mêmes. Une fois que l'enseignant a expliqué le

sens d'un mot, il serait mieux que ses apprenants en reconnaissent le sens sans son aide. (NATION, 2001).

D'autres facteurs peuvent également intervenir lors de l'apprentissage du vocabulaire tels que la langue maternelle, l'âge, le degré d'exposition, la motivation et la culture. (SCHMITT, 1997)

2.12 Vocabulaire et méthodologies d'apprentissage

2.12.1 La méthode traditionnelle

Cette méthode était marquée essentiellement par l'utilisation de la traduction ; l'apprentissage du vocabulaire s'effectue à travers des listes de mots appris hors contexte et en les traduisant dans sa langue maternelle. En d'autres termes, l'enseignant dispose d'une liste de mots destinés à apprendre *par cœur* par les élèves.

Dans cette approche, l'enseignant représente le seul détenteur du savoir et la personne qui domine la classe. L'enseignement du vocabulaire en contexte est inexistant car il y a peu de communication en classe, ce qui n'est pas propice à l'apprentissage du vocabulaire.

2.12.2 La méthode directe

Contrairement à la méthode traditionnelle, cette méthode n'encourageait pas le recours à la traduction. Le vocabulaire commence à trouver une place dans l'enseignement du français langue étrangère, car on accordait beaucoup d'importance à l'étude de la prononciation, qui vise la maîtrise pratique du français.

La langue était considérée comme un outil de communication en s'appuyant sur l'apprentissage du vocabulaire courant. En effet, les apprenants étaient censés apprendre de nouveaux mots sans passer par les mots correspondants dans leur langue maternelle. Les enseignants utilisaient des images ou des objets pour expliquer le vocabulaire.

2.12.3 La méthode audio visuelle

Cette méthode est née pendant les années 1940 aux États-Unis, grâce aux apports de la pédagogie behavioriste, pour répondre aux méthodes traditionnelles qui prônaient la traduction dans l'enseignement/ apprentissage des langues. En effet, après la deuxième guerre mondiale, les soldats américains étaient dans l'obligation d'apprendre « *par cœur* » des dialogues afin de cacher leur identité américaine. Il faut dire que la place du vocabulaire est secondaire par rapport à la syntaxe. De ce fait, les exercices proposés sont souvent de structuration, de substitution, de transformation et enfin de mémorisation du modèle proposé.

2.12.4 La méthode structuro-globale audio visuelle

Cette méthode consiste en l'apprentissage d'un vocabulaire assez limité : le français fondamental (environ 2000 mots sélectionnés de façon statistique). L'apprentissage se fait par le biais de la répétition de différentes séquences dialoguées présentées dans un ordre précis.

On reprochait à cette méthode de réduire l'apprentissage d'une langue à un nombre limité de situations de communication et d'unités lexicales. Néanmoins, cette méthode a apporté un changement considérable en matière d'enseignement du FLE.

Il faut rappeler que cette méthode avait besoin d'amélioration. En effet, R. GALLISSON y intègre la notion de besoin de l'apprenant et y ajouta plus tard les "thèmes de prédilection" permettant de: *"substituer à l'unique français fondamental, s'adressant à la totalité des publics, de nombreux vocabulaires essentiels, répondant à la demande de publics différenciés"* (GALLISSON, 1979)

2.12.5 L'approche communicative :

Elle s'est développée en France pendant les années 1970, sous l'influence des théories de la psychologie cognitive, de la linguistique pragmatique et de la psychopédagogie. Il faut préciser que cette approche consiste à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage en développant chez lui une compétence communicative lui permettant de réagir et interagir dans les différentes situations de communication. La langue est considérée comme un instrument de communication.

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, il convient de dire que malgré sa diversité et sa richesse, dû aux supports « authentiques » exploités, sa place n'a pas été complètement établie. En effet, le vocabulaire est appris d'une manière naturelle en simulant les situations de communication réelles auxquelles l'apprenant pourrait-il être confronté. Les mots appris sont toujours présentés en contexte, jamais isolés.

2.12.6 L'approche actionnelle

Apparue en 2001, cette approche trouve ses origines dans la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁹. L'apprentissage des langues, selon cette approche, doit permettre aux apprenants de jouer le rôle d'acteurs sociaux dans des cultures étrangères spécifiques à la langue qu'ils apprennent. L'utilisateur de la langue devra être capable, tout au long de sa vie, de se comporter dans les différents domaines de la vie sociale (publique,

⁹ Désormais siglé CECR

professionnel, éducationnel et personnel). Dans ce sens, ROSEN (2006 : 17) affirme que : « *la perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.* »

Pour ce qui est de l'apprentissage du vocabulaire, « *on assiste à la prolifération du nouveau matériel didactique orienté vers la revalorisation du vocabulaire sous une nouvelle optique.* » MONGE (2013 : 437- 448) De ce fait, de nombreux manuels sont désormais conçus en vue d'apprendre le vocabulaire du FLE, en suivant, bien évidemment, les paramètres du CECR qui distingue quatre niveaux de compétence (A1, A2, B1, B2, C1, C2). En voici quelques exemples :

- *Le vocabulaire expliqué (2004) de CLE internationale*, dont la progression est proposée par niveaux : débutant, intermédiaire ou moyen et avancé, présenté comme un ouvrage de référence. (Monge, 2013)
- *Le vocabulaire en classe de langue (2009) de CLE Internationale*, présente des fiches pédagogiques par niveaux, d'après les paramètres du CECR. (Monge, 2013).

L'enseignement du vocabulaire et celui de la grammaire sont désormais inséparables : Le fait qu'une unité lexicale soit apprise signifie que l'apprenant passe par un processus complexe impliquant tous les niveaux de la langue : phonologique, morphosyntaxique, sémantique, sociolinguistique et pragmatique. De plus, le vocabulaire étant une partie intégrante des autres composantes d'une langue, ne peut pas y être séparé. Son apprentissage est désormais qualitatif et non pas quantitatif : ce qui compte le plus, ce n'est pas le nombre des unités lexicales, mais plutôt le réseau qui les unie les unes aux autres entre-elles.

2.13 Enseigne-t-on le vocabulaire à travers le sens ou la forme ?

Selon TREVILLE et DUQUETTE (1996:56) : « *Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot).* » À la lumière de cette citation, on peut dire qu'il existe deux approches de l'enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE : l'approche onomasiologique ou lexicographique, qui traite du vocabulaire à partir des mots et de leurs formes ; et l'approche sémantique, qui va du sens vers la forme. (CAVALLA C., 2009 : 33)

Bien qu'elles partent de principes différentes, ces deux approches sont complémentaires et favorisent un enseignement riche du vocabulaire.

Par ailleurs, SINGLETON (1994, citée dans Tréville et Duquette) précise que lors de l'acquisition d'un mot, les associations se font en premier temps autour de la forme alors que celles basant sur l'aspect sémantique émergent pendant le développement de la compétence langagière. C'est ce que confirme la citation suivante :

Dans la classe de français, l'attention de l'apprenant de niveau élémentaire étant surtout sollicitée par les formes de mots nouveaux, il convient peut-être de privilégier une approche morphophonologique de l'étude des mots en début d'apprentissage et, progressivement, de donner préséance à une approche sémantique. (Tréville, 1996 : 22)

En somme, comme nous l'avons déjà annoncé précédemment, apprendre un vocabulaire à base des mots ayant un réseau sémantique entre eux (en contexte) s'avère primordial en vue d'un enseignement efficace aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan psychologique.

2.14 Conclusion partielle

De par son importance dans l'apprentissage des langues, le vocabulaire est passé par plusieurs méthodologies d'enseignement / apprentissage.

D'une part, le vocabulaire a été souvent subordonné à la grammaire et occupait une place secondaire par rapport à elle. En effet, dans les méthodes traditionnelles, directe, audio-visuel, l'enseignement du vocabulaire consistait à apprendre *par cœur* des listes de mots hors contexte, en se basant sur la répétition et la mémorisation.

D'autre part, c'est avec l'émergence de l'approche communicative que le vocabulaire a commencé à prendre une place importante en l'enseignement / apprentissages du FLE. En effet, les mots que devaient apprendre les apprenants étaient présentés en contexte. D'autant plus que ces derniers représentaient des situations réelles auxquelles les apprenants pourraient se confronter. L'objectif était de développer une compétence communicative leur permettant de réagir dans différentes situations de communication.

Par ailleurs, à partir des années 2000, on assiste à de nouvelles approches pédagogiques telle que l'approche actionnelle. Selon laquelle, l'enseignement du vocabulaire est omniprésent tout au long de l'apprentissage et auquel il est intégré. De plus, des manuels spécialisés ont été conçus pour cet effet.

En somme, compte tenu de son importance, l'enseignement du vocabulaire ne cesse de se développer en adoptant de nouvelles stratégies pédagogiques en vue d'offrir d'un enseignement efficace, dynamique et rassurant.

Partie pratique

3 Chapitre 3 : L'enquête par questionnaire

3.1 Introduction partielle

Il s'agira, dans ce chapitre, de présenter notre premier outil d'enquête, en l'occurrence, le questionnaire que nous avons administré aux enseignants du cycle moyen de la ville de Saïda.

Il est à noter, que ce dernier a été réalisé de notre part suite à une observation que nous avons effectuée auprès des apprenants de 2^e année moyenne et dont nous dévoilerons les détails dans le chapitre 4.

Tout d'abord, nous présentons notre questionnaire ainsi que ses objectifs. Ensuite, nous éclairons quant à la manière de son élaboration et le lieu de sa diffusion. Puis, nous tâchons de donner un petit aperçu sur nos enquêtés. Enfin, une description du questionnaire s'avère très utile dans le but de faire le point sur les thématiques qui y sont abordées. Dépouillées, les données collectées ont été traitées de manière à avoir des résultats en pourcentages qui se sont appêtés à l'analyse et l'interprétation. Ainsi, notre chapitre s'achève sur une conclusion où nous décrivons les résultats auxquels nous sommes parvenus.

3.2 Présentation et objectif du questionnaire

En ce qui concerne l'utilisation des *flashcards* dans les salles de classe du FLE de la part des enseignants du cycle moyen et de leur efficacité, nous avons opté pour l'utilisation de la méthode d'investigation la plus répandue pour l'enquête sur le terrain, à savoir le questionnaire. Selon EL GHERBI (1993 : 51) : *« l'enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale »*. Compte tenu de l'importance des TIC¹⁰, nous tenons à préciser que le questionnaire a été élaboré et diffusé via le site Google Forms. De ce fait, il a été publié sous forme d'un lien dans des groupes Facebook dédiés aux enseignants du cycle moyen de la ville de Saïda.

3.3 Lieu d'enquête

Notre enquête se déroule sur les réseau social « Facebook » dédié aux enseignants du cycle moyen, en particulier, de la ville de Saïda. En effet, nous avons élaboré notre questionnaire¹¹ par le biais d'un éditeur de formulaire électronique sur internet appelé « Google Forms. » Celui-ci offre la possibilité de créer des questionnaires et des sondages et de les diffuser sous forme de lien sur internet. Une fois le lien obtenu, nous l'avons posté le 05 avril 2022 sur

¹⁰ Technologie de l'Information et de la Communication.

¹¹ Disponible sur ce lien : https://docs.google.com/forms/d/1XSm-aS7Rh-Rbhq6nEYLdX7Q4tGPd_YM6O149DMOCJ1E/edit. conçu le : 05 avril 2022.

un groupe Facebook fermé dédié exclusivement aux enseignants du cycle moyen de la ville de Saïda, et dont l'administrateur est assuré par l'IEM¹² de la deuxième circonscription de la ville de Saïda. Cela dit, l'identité et la fiabilité de ce groupe et de ses membres (nos enquêtés) sont incontestablement assurés. Nous précisons également, que nous avons envoyé le questionnaire aux enseignants via leurs adresses e-mail.

3.4 Les enquêtés

Nous tenons à rappeler, encore une fois, que notre enquête touche particulièrement les enseignants du cycle moyen de la ville de Saïda. À cet effet, le groupe sur lequel nous avons posté notre questionnaire compte 113 PEM¹³ de langue française. Ainsi, chaque enseignant peut facilement accéder au questionnaire en cliquant sur le lien, le remplir et l'envoyer directement. Nous avons obtenu 110 réponses à la fin de la collecte de données (le 10 mai 2022).

3.5 Description du questionnaire

Nos enquêtés ont été invités à répondre dans l'anonymat à un questionnaire composé de 10 questions. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'identification de notre public cible à travers deux questions : l'une portant sur le sexe (le genre) , et l'autre sur les années de travail (expérience professionnelle). C'est une sorte d'introduction au questionnaire qui s'avère nécessaire afin de déterminer le profil de nos enquêtés.

Dans un second temps, il a été question d'identifier les difficultés que rencontrent les enseignants en l'enseignement du vocabulaire. Ensuite, nous avons voulu mettre en évidence la manière adoptée par ces derniers en matière d'enseignement du vocabulaire, en précisant la nature des supports exploités à cet effet.

Enfin, la dernière partie du questionnaire concerne les *flashcards* comme étant un support pédagogique. En conséquence, nos enquêtés ont été invités à nous faire part de leur point de vue par rapport à cette stratégie et de leur efficacité en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire. Nous avons clôturé notre questionnaire avec une question ouverte portant sur le moyen le plus adéquat, d'après eux, en matière d'enseignement du vocabulaire.

Après le dépouillement, le traitement des données recueillies se fera en pourcentage qui sera suivi des analyses et interprétations.

¹² Inspecteur de l'Enseignement Moyen Mr. TAMMA Sid Ahmed

¹³ Professeur d'Enseignement Moyen.

3.6 Analyse des résultats

Avant de procéder à l'analyse et l'interprétation des statistiques obtenus, il est important d'éclairer quant à la manière dont la collecte de données a été arrêtée. Au fait, après une vingtaine de jours de la diffusion du questionnaire, nous avons remarqué une certaine constance par rapport aux statistiques, quand le panel a atteint le nombre de 85 enquêtés, d'autant plus que les réponses enregistrées lorsqu'il s'agit de questions ouvertes (qualitatives) étaient pratiquement les mêmes. Par conséquent, deux éléments ont été bien vérifiés : la représentativité de l'échantillon et la saturation des réponses. Quand le nombre a atteint 110, il a été nécessaire d'arrêter la collecte de données, après avoir contacté le directeur de recherche, qui nous l'a recommandé afin d'assurer une bonne maîtrise de données. De ce fait, nous avons téléchargé les données enregistrées sur le logiciel Excel, qui, nous permettra par la suite de les mesurer, et les calculer en les présentant par des formes graphiques pour en générer des statistiques. En ce qui concerne l'analyse, chaque question sera présentée indépendamment de l'autre, où il sera question de définir sa raison d'être dans l'enquête, et la variable qu'elle tente de mesurer. Ensuite, nous passerons à l'interprétation des résultats.

3.6.1 Identification du public-cible

Par le biais des deux facteurs susmentionnés (sexe et années d'enseignement) nous avons procédé à une identification particulière de nos échantillons ciblés et dont la démarche s'opère ainsi :

3.6.1.1 Sexe

L'objectif de cette question, qui porte sur le sexe, était de vouloir estimer le genre de nos enquêtés ayant été impliqué dans notre recherche. Autrement dit, est-ce que les hommes ou les femmes qui participent le plus. Cela nous donnera une information sur le sexe s'étant intéressé davantage à notre enquête et son objectif. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

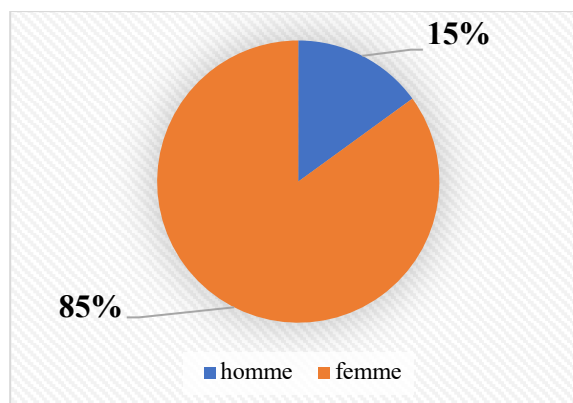


Figure 1: Sexe

85% de femmes ont été impliquées dans cette recherche, contre 15% d'hommes participants. Cela montre que la majorité de la population enquêtée sont des enseignantes.

3.6.1.2 Années d'enseignement

À travers cette question, nous voulons subdiviser nos enquêtés en trois tranches, en fonction de leurs années d'exercice en l'enseignement du FLE. Ceci afin d'identifier la tranche d'enseignants qui éprouvent le plus de difficultés en l'enseignement du vocabulaire, et le lien existant entre le nombre d'années de travail avec celles-ci. De plus, nous voulons vérifier leur point de vue par rapport à l'utilisation des *flashcards* en enseignement du vocabulaire et de leur efficacité. Voici les pourcentages obtenus répartis en trois intervalles différents :

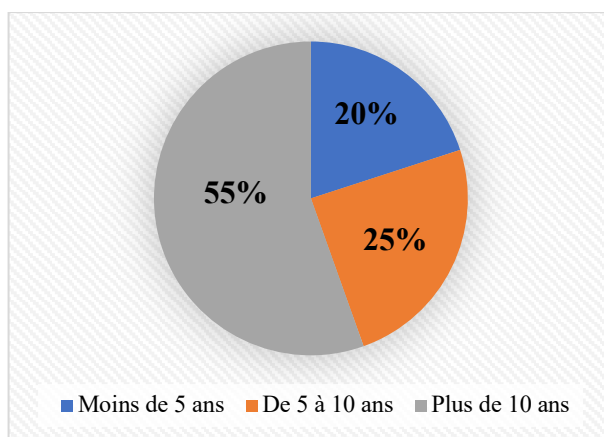


Figure 2: Nombre d'années d'enseignement

Les chiffres montrent une proportion importante d'enseignants ayant exercé plus de 10 ans, soit 55% s'étant intéressé à notre enquête. Le reste est représenté par des enseignants ayant 5 à 10 ans de travail, soit 25%, et 20% d'enseignants qui ont moins de 5 ans dans le métier de l'enseignement. C'est-à-dire que la majorité de nos enquêtés sont des enseignants qui ont une certaine expérience dans le domaine de l'enseignement ce qui n'est pas sans conséquences sur leurs pratiques de classe, comme nous allons le voir lors de l'interprétations des prochaines questions.

3.6.2 L'enseignant face aux difficultés d'apprentissage

3.6.2.1 Question 1 : *Pensez-vous que le problème majeur de nos apprenants en français soit le manque de vocabulaire?*

Par la voie de cette question, nous voulons savoir le point de vue de nos enquêtés par rapport à l'hypothèses selon laquelle le vocabulaire étant l'obstacle majeur des apprenants du FLE. En effet, la quasi-totalité des enseignants ont affirmé cela, soit 96% d'entre eux

considèrent que le manque de vocabulaire empêcherait les élèves à apprendre le français. Les résultats sont présentés dans la figure ci-dessous :

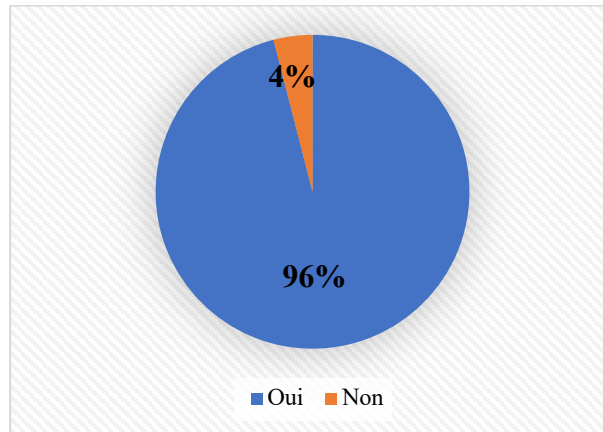


Figure 3 : Le vocabulaire étant l'obstacle majeur des apprenants du FLE

3.6.2.2 Question 2 : Si oui dans quel aspect ?

Cette question a pour but d'identifier la nature de cette insuffisance du vocabulaire chez les apprenants du FLE. Pour ce faire, nos enquêtés ont été invités à choisir parmi des réponses touchant trois principaux aspects à savoir : la compréhension, la mémorisation et le réemploi. Ce choix peut être expliqué par le fait qu'un mot, pour être utilisé par l'apprenant, il doit passer par ces trois étapes : il doit d'abord le comprendre, ensuite le mémoriser, pour enfin être capable de le réemployer. Nous avons obtenu les résultats suivants :

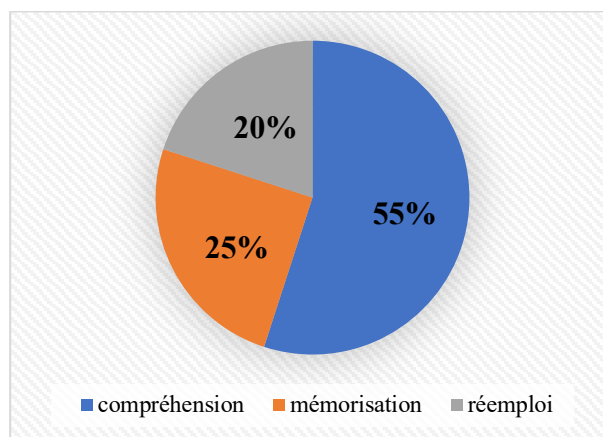


Figure 4: Natures du manque du vocabulaire des apprenants du FLE

55% d'enseignants affirment que ce manque est dû à la non-compréhension, autrement dit, les apprenants n'arrivent pas à comprendre les mots qu'ils lisent ou écoutent. En ce qui concerne les deux autres aspects à savoir la mémorisation et le réemploi, les statistiques étaient

pratiquement les mêmes : 25% d'enseignants ont affirmé que les apprenants ont du mal à mémoriser un vocabulaire déjà appris et vu par ces derniers, alors que 20% seulement soutiennent l'idée prétendant que le réemploi des mots serait à l'origine de ce manque.

3.6.2.3 Question 3 : *Comment enseignez-vous le vocabulaire ?*

Comme la question l'indique, ici nous voulons savoir la manière par laquelle nos enquêtés procèdent en matière d'enseignement du vocabulaire. Pour le savoir, nous avons proposé deux méthodes : l'une traditionnelle, et consiste à utiliser uniquement des mots, et l'autre fait recours aux images en vue d'un enseignement efficace. Présentons alors les résultats obtenus :

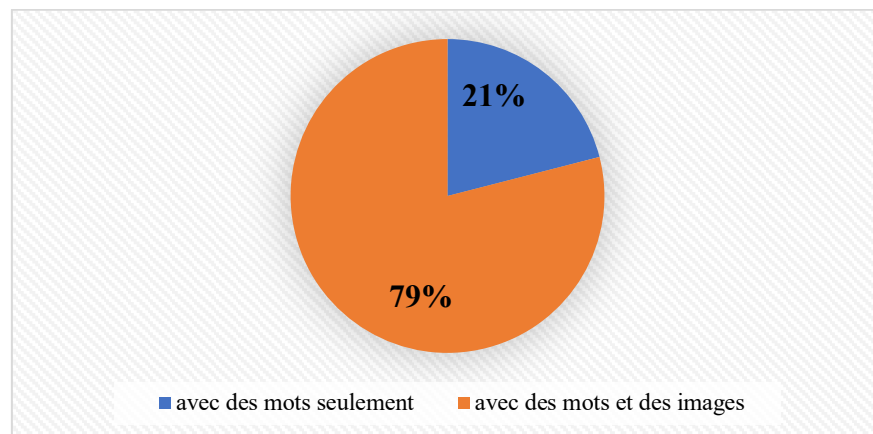


Figure 5 : Méthodes d'enseignement du vocabulaire

79% d'enseignants affirment qu'ils recourent à l'image pour enseigner le vocabulaire à leurs élèves. Par contre, une minorité (21%) n'en voit pas l'utilité. En effet, nous avons constaté que les enseignants ayant affirmé ne pas avoir utilisé l'image pour enseigner le vocabulaire sont principalement des débutants dans le métier de l'enseignement, en d'autres termes, ils ont moins de 5 ans de travail. Cela semble se justifier par le manque d'expérience dans le domaine de l'enseignement et de la non-maitrise de nouvelles techniques d'enseignement / apprentissage du FLE.

3.6.2.4 Question 4 : *Optez-vous pour d'autres supports que ceux du manuel scolaire ?*

Cette question tente de mesurer l'attitude de nos enquêtés par rapport à l'utilisation d'autres supports que ceux offerts par le manuel scolaire de la 2A.M en précisant leurs natures. Nous avons obtenu les résultats ci-dessous :

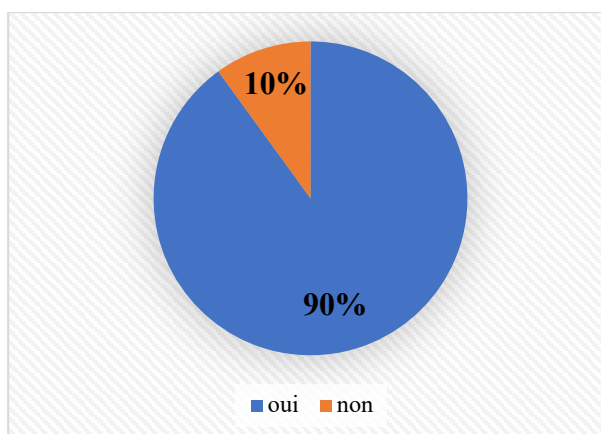


Figure 6 : Utilisation d'autres supports que ceux du manuel scolaire de la 2^e A.M

La majorité (90%) de nos enquêtés, soit 100 enseignants ont affirmé avoir opté pour d'autres supports mis à part figurant sur le manuel scolaire. Ceci explique la diversité des méthodes adoptées par ces derniers. En effet, nous avons enregistré une panoplie de choix par rapport à la question consistant à préciser la nature des supports exploités en salles de classe. Allant des images jusqu'aux vidéos en passant par des textes adaptés, les enseignants étaient nombreux (60) à déclarer avoir utilisé des supports audiovisuels (images, vidéos, chansons, dessins animés, contes, fables) pour faire apprendre le vocabulaire à leurs élèves. D'autres (20) ont insisté sur l'utilisation de textes adaptés selon le niveau des apprenants en vue d'un apprentissage efficace. Nous avons également pu enregistrer d'autres réponses tels les activités ludiques, les journaux, et les anciens manuels scolaires.

3.6.3 Les flashcards comme un support pédagogique.

3.6.3.1 Questions 6 : Avez-vous déjà connu ce moyen pédagogique qui est les "flashcards" ?

L'objectif de cette question est de savoir si nos enquêtés ont déjà entendu parler de cette technique qui est les *flashcards*. Ceci pour permettre par la suite d'estimer son utilisation, et son efficacité en l'enseignement / apprentissages du FLE. Voici les résultats obtenus :

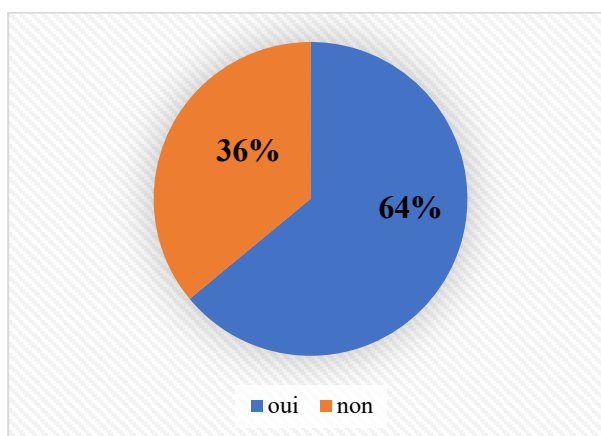


Figure 7 : Les enseignants ayant déjà entendu parler des flashcards

64% d'enseignants, soit plus que la moitié ont déclaré avoir connu cette méthode qui consiste en l'association d'un mot à son image sur une même fiche. En revanche, 36% d'entre eux l'ignoraient. Cela concerne, en grande partie, les enseignants novices (ayant moins de 5 ans de travail) qui, par manque d'expérience, et de formation professionnelle ne connaissaient pas les *flashcards*.

3.6.3.2 Questions 7 : *Utilisez-vous les flashcards dans vos salles de classe ?*

Cette question semble être une suite logique de celle qui la précède dans la mesure qu'elle cherche de mesurer la mise en pratique des *flashcards* de la part de nos enquêtés dans leurs classes. Les résultats obtenus sont présentés comme suit :

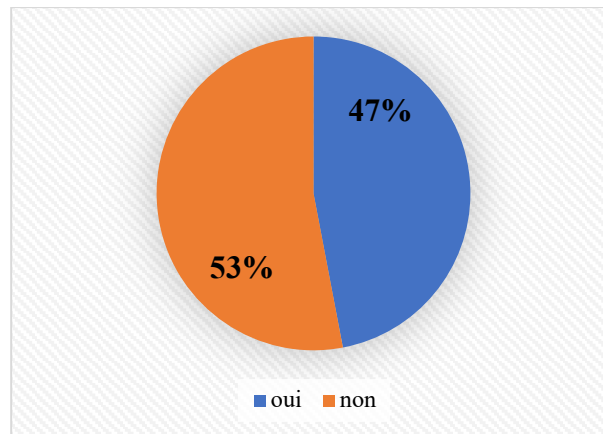


Figure 8 : Utilisation des flashcards en classe de FLE

47% seulement de nos enquêtés ont déclaré avoir fait recours aux *flashcards* dans leurs classes, tandis que 53%, soit la moitié d'enseignants ont infirmé avoir exploité cette technique dans les cours qu'ils dispensaient. Cette faible proportion semble être justifiée, du moment que 36% ont déjà exprimé leurs méconnaissances de ce moyen pédagogique (question 6).

3.6.3.3 Question 8 : *Pensez-vous que les flashcards pourraient être un moyen efficace en l'apprentissage du vocabulaire ?*

Cette question a été posée afin de vérifier l'hypothèse estimant que les *flashcards* auraient un impact positif sur l'enseignement / apprentissage du FLE. En effet, nos enquêtés ont affirmé, à l'unanimité, soit 96% parmi eux, que les flashcards seraient déterminant pour un apprentissage efficace du FLE. Voici les résultats obtenus en pourcentage :

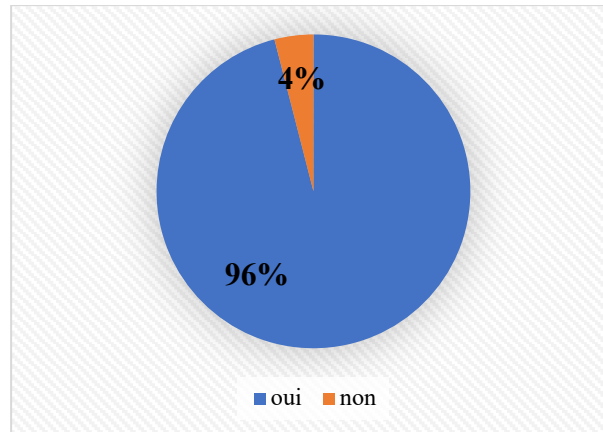


Figure 9 : Efficacité des flashcards en enseignement/ apprentissage du FLE

Comme nous pouvons lire dans la figure ci-dessus, la quasi-totalité des enseignants partagent l'idée présumant que les *flashcards* impacteraient positivement le processus d'enseignement, et faciliteraient l'apprentissage du français pour les apprenants. Cela confirme, en grande partie, notre hypothèse émise au départ de notre travail de recherche.

3.6.3.4 Questions 9 : *Est-ce que les flashcards favorisent la mémorisation et le réemploi de nouveaux mots en langue française ?*

À ce niveau, nous nous sommes focalisé sur le processus de mémorisation, et le réemploi d'un vocabulaire étant les deux questions principales que cette étude tente d'y répondre. De ce fait, nous leur avons posé une question qui consiste à estimer l'impact des *flashcards* sur le processus de mémorisation et de réemploi des mots. Nos enquêtés ont été invités à infirmer ou confirmer cette hypothèse en cochant par oui ou non, et les résultats ont été les suivants :

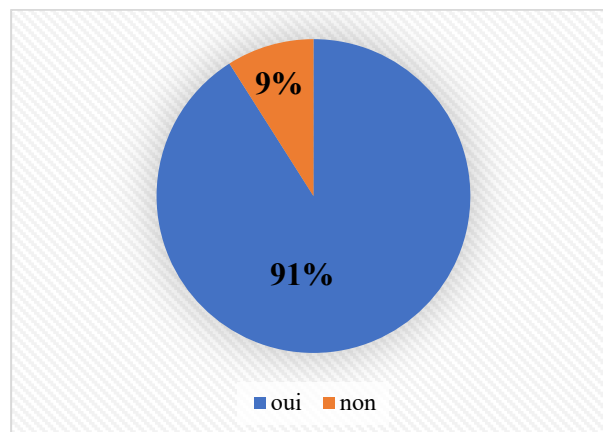


Figure 10 : Efficacité des flashcards sur le processus de mémorisation et le réemploi des mots en FLE.

La majorité de nos enquêtés, soit 91%, sont favorable à cette idée. En effet, 101 enseignants partagent l'idée selon laquelle le recours aux *flashcards* permettrait la bonne mémorisation des mots et par voie de conséquence un réemploi facile et dynamique. En revanche, une minorité, soit 9% n'y voit par l'intérêt.

3.6.3.5 Questions 10 : Selon vous quel moyen préférez-vous pour assurer un bon enseignement du vocabulaire ?

Comme nous l'avons déjà précisé précédemment, cette question a été posée en vue de faire un inventaire par rapport aux moyens les plus appropriés, selon les enseignants du cycle moyen, pour un apprentissage efficace du vocabulaire. Nous signalons qu'il s'agit ici d'une question ouverte où nos enquêtés ont pu exprimer en toute liberté leurs points de vue. Après le dépouillement des réponses les résultats se présentent comme suit :

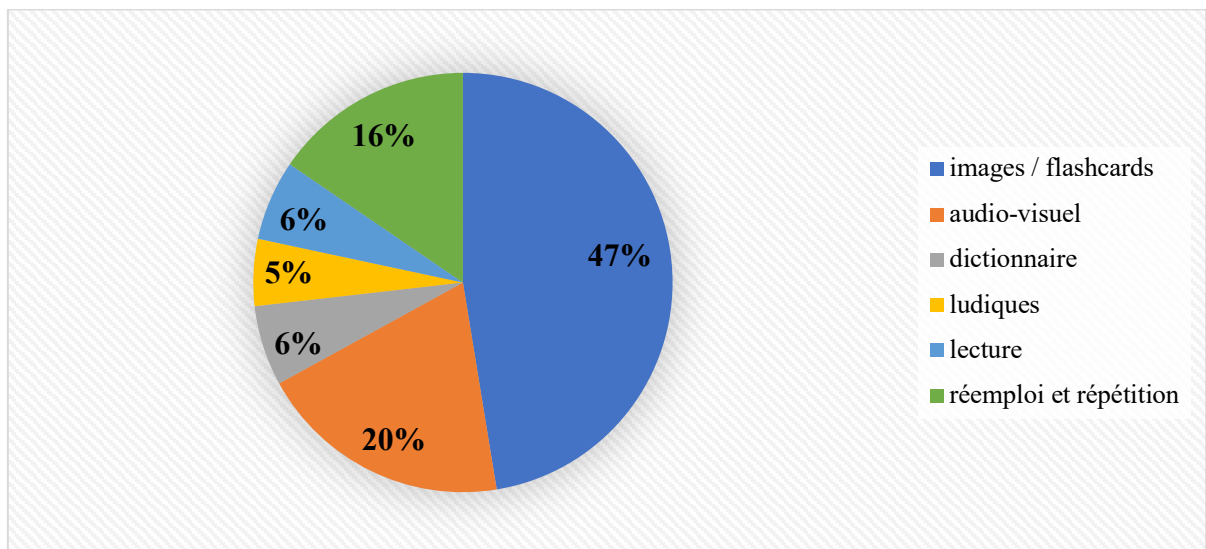


Figure 11 : Moyens adéquats pour un enseignement efficace du vocabulaire.

47% d'enseignants ont opté pour l'image et les *flashcards* comme étant le moyen le plus pertinent pour un apprentissage efficace du vocabulaire. En outre, 20% d'entre eux considèrent le recours aux différents supports audio-visuel seraient la technique la plus adéquate en vue d'un apprentissage rentable. Par ailleurs, 16%, soit 18 enseignants ont affirmé que le réemploi et la répétition seraient les outils les plus appropriés en matière d'apprentissage du vocabulaire. Enfin, nous avons enregistré une faible proportion partant pour l'utilisation du dictionnaire (5%), la lecture (5%), et le ludique (6%) comme méthodes judicieuses dans le but d'un apprentissage de qualité.

3.6.4 Interprétation des résultats

Cette enquête nous a mené à déduire que l'acquisition du vocabulaire est primordiale pour apprendre une langue. En effet, les apprenants du FLE se trouvent souvent en difficulté lors de l'apprentissage du français et ce, en raison du manque du vocabulaire. Ceci était bel et bien confirmé par nos enquêtés. De ce fait, il a été nécessaire d'opter pour de nouvelles méthodes afin de faire face à ces lacunes. TREVILLE ET DUQUETTE (1996 : 97) affirment que :

« Face à une dose massive de mots nouveaux, l'apprenant doit être amené à une réflexion d'ordre métalinguistique et entraîné dans une variété d'exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s'emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les schèmes déjà en place. »

Effectivement, les enseignants ont exprimé à maintes reprises avoir exploité diverses stratégies dans le but d'améliorer la qualité de l'apprentissage du vocabulaire. Cela dit, ils ne se contentent pas des contenus et supports que leur offre le manuel scolaire.

Parmi les techniques les plus répandues chez eux, est le recours à l'image comme technique permettant aux apprenants d'acquérir efficacement de nouveaux mots pour une éventuelle utilisation.

L'utilisation des *flashcards* en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire serait adéquate et déterminante. Ceci confirme notre hypothèse de départ. En effet, nos enquêtés ont confirmé son efficacité sur le processus de mémorisation de nouveaux mots appris par les apprenants et de leur réutilisation dans différents contextes. C'est ce que nous confirme une étude réalisée en 2016 par l'Université du Québec à Montréal qui a démontré que :

« L'utilisation des flashcards peut aider à consolider le contenu de l'apprentissage en classe et à promouvoir l'apprentissage du vocabulaire à long terme. La recherche elle-même est basée sur d'autres travaux visant à prouver l'efficacité des cartes mémoire flash dans l'éducation. » (Altiner, 2011)

En somme, les enseignants du cycle moyen ont tendance à recourir à l'image comme support pédagogique en vue d'un apprentissage dynamique et rentable.

3.6.5 Conclusion partielle

À l'issue de cette enquête, il a été constaté que les enseignants du cycle moyen accordent une place importante au vocabulaire étant un élément indispensable pour apprendre le français. De ce fait, ils mettent en pratique diverses stratégies et techniques en vue d'un apprentissage de qualité. En effet, l'image constitue la source la plus exploitée à cet effet.

Néanmoins, quand il s'agit de l'emploi de *flashcards* dans les salles de classe, nos enquêtés se sont montrés plus ou moins favorables. En effet, les statistiques obtenus démontrent que ce moyen n'est pas vraiment une priorité en l'enseignement de la langue française. Même si, ces derniers ont confirmé l'hypothèse présumant son efficacité.

Nous tenons à préciser que les résultats obtenus à travers le questionnaire seront à confirmer par le biais d'une expérimentation dont nous allons dévoiler les détails dans le chapitre suivant.

4 Chapitre 04 : l'expérimentation

4.1 Introduction partielle

Après avoir jeté la lumière, au cours des deux chapitres précédents, sur l'ensemble de concepts relatifs à notre étude : commençant par les *flashcards* et leur efficacité en l'enseignement/ apprentissage d'une langue, jusqu'à la notion du vocabulaire en passant par l'image et son impact sur le processus de mémoration. Il sera question dans ce chapitre, qui est consacré au volet pratique de notre travail de recherche, de présenter notre deuxième outil d'enquête à savoir l'expérimentation.

Il est à noter qu'avant d'effectuer notre expérimentation, nous avons procédé à une observation participante, où nous avons assisté à des cours donnés au niveau du C.E.M¹⁴ de BOUAZZA Belkacem de la ville de Saïda. Cela s'avère nécessaire afin de déceler les difficultés rencontrées et par les enseignants et par les apprenants. D'autant plus que cette observation nous permettra par la suite de proposer une nouvelle technique en vue d'un apprentissage efficace. On présentera, par la suite, l'expérimentation que nous avons menée auprès des élèves de la 2^e A.M du collège BOUAZZA Belkacem, suivie au fur et à mesure des analyses et interprétations des résultats obtenus. Cette méthode d'investigation nous permettra bien évidemment de confirmer ou infirmer nos hypothèses émises au départ de notre travail de recherche. Ainsi, nous clôturons ce chapitre par une conclusion dans laquelle nous synthétisons les résultats auxquels nous sommes arrivés.

4.2 L'expérimentation

Pour réaliser notre enquête, nous avons opté pour la méthode expérimentale qui nous permet de collecter des données réelles, authentiques et fiables dans la mesure où elle offre l'opportunité d'observer le comportement des sujets (apprenants) et de leur réaction. Maurice ANGERS (1997 : 157) la définit comme suit :

Une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statistiquement des phénomènes »

4.3 Présentation et objectif

Notre enquête a pour objectif principal de mesurer l'efficacité des stratégies des *flashcards* en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE chez les apprenants de la 2^e A.M avec lesquels nous avons réalisé l'expérimentation. Il s'agit, au départ, de procéder par

¹⁴ Collège d'Enseignement Moyen

la méthode traditionnelle qui consiste à mémoriser une liste de mots « en contexte » de la part des apprenants. Ainsi, on mesurera le degré de cette mémorisation à travers des activités de rappel et de réemploi. Ceci sera notre groupe témoin.

En ce qui concerne notre groupe expérimental, nous procédons via les stratégies des *flashcards*. C'est-à-dire nous allons présenter cette même liste de mots, mais sous forme de *flashcards* : chaque mot sera accompagné de l'image qui lui correspond, l'ensemble (mot/image) sera mentionné respectivement sur le recto/verso d'une même fiche.

À travers l'analyse comparative des deux méthodes, nous mesurons l'efficacité de cette technique (*flashcard*) en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE pour démontrer l'apport de l'image dans le processus de mémorisation du vocabulaire et de sa réutilisation.

4.4 Le corpus

Notre expérimentation s'est déroulée au niveau du collège BOUAZZA Belkacem situé au chef-lieu de la ville de Saïda, choisi pour des fins de proximité et de commodité de collecte des données.

L'étude a été menée en milieu scolaire auprès de deux groupes de collégiens. Le groupe témoin consiste en une classe de 2^e AM 3 qui se compose de 22 apprenants (10 filles et 12 garçons) et dont l'âge varie entre 12 et 16 ans. Tandis que notre groupe expérimental est représenté par la 2^e AM 1 composée de 23 apprenants (14 filles et 9 garçons) qui de la plupart âgés de 12 à 15 ans.

4.5 Choix du corpus

Le choix de ce palier peut être justifié par le fait que l'élève, ayant appris cette langue depuis le primaire, et en étant encore en processus de familiarisation avec celle-ci, devrait avoir acquis un certain vocabulaire lui permettant de s'exprimer en cette langue. D'autant plus que, au cours de ce cycle, l'élève reçoit un apprentissage intensif du français, soit 5 heures par semaine, ce qui est nettement élevé par rapport au primaire ou encore au lycée. Ainsi, les élèves sont en contact permanent avec cette langue, et par voie de conséquence, leur vocabulaire est en permanente évolution.

4.6 La pré-expérimentation

Afin de tirer des données empiriques fiables, nous nous sommes basés sur une observation participante libre, sans l'utilisation d'une grille d'observation, car selon Sylvain & Ginette (2002: 174-175): « *l'observation libre ne vise généralement pas à mesurer des comportements mais plutôt à trouver le sens que les observés donnent à leurs actions* ».

En effet, les apprenants de la 2^e A.M trouvent des difficultés par rapport à l'apprentissage du français et à celui du vocabulaire en particulier. De ce fait, nous avons voulu les identifier et en comprendre les causes en vue d'y apporter des solutions.

Nous tenons à préciser que bien que nous nous entretenions une relation (apprenant – enseignant) avec notre public cible, les observations se sont faites en toute objectivité afin d'éviter tout élément pouvant biaiser notre enquête.

4.6.1 La première séance d'observation

Pour cette première séance d'observation (Lundi 21 janvier 2022, à 10 :00), nous avons opté pour une séance de compréhension de l'écrit. À titre de rappel, cette activité consiste à lire un texte proposé par l'enseignant en vue d'en construire un sens. Pour ce faire, nous avons choisi le conte « *Un homme malhonnête* » figurant sur le manuel scolaire de la 2^e A.M à la page 29. Après avoir fait un rappel sur le projet et la séquence, nous avons demandé aux apprenants de définir le conte. Ces derniers ont répondu naturellement à la question. La deuxième étape consiste à une étude para-textuelle ; où nous avons posé des questions portant sur le titre, l'auteur, et la source. Suite à cela, nous leur avons demandé d'émettre des hypothèses de sens sur l'objet de ce texte en faisant le lien entre le titre, la source et l'illustration accompagnant le texte. Nous en noterons au tableau les plus plausibles (3 ou 4 hypothèses). Afin de vérifier ces dernières, une lecture silencieuse est imposée de notre part. En effet, les apprenant lisent le texte, et soulignent au crayon, les personnages et le lieu dans lequel se déroule cette histoire. L'objectif étant infirmer ou conformer les hypothèses émises tout à l'heure. Il est à noter que ce texte n'est autre que la suite de la première partie vue au cours de la séquence précédente et dont le titre est « *Un bucheron honnête* ». L'étape suivante sera consacrée à l'exploitation du texte. À cet effet, nous avons posé des questions ayant trait à la compréhension de l'histoire racontée et à l'identification des trois moments du conte (la situation initiale, la suite des événements, et la situation finale). Au fait, les apprenants étaient nombreux à répondre aux questions de repérage de personnages, du lieu et de la formule d'ouverture du conte. Toutefois, ceux-ci éprouvaient des difficultés quand il s'agit des questions portant sur la compréhension, seulement 5 apprenants ont pu y répondre. Cela est dû à la non-compréhension du vocabulaire employé dans le texte. Ainsi, nous étions dans l'obligation de faire recours à la langue maternelle pour expliquer certains mots difficiles.

En guise de récapitulation, nous avons proposé un texte lacunaire que les apprenants doivent compléter avec des mots donnés. La séance est levée à 11 : 00 heure.

4.6.2 La deuxième séance d'observation

Il s'agit, dans cette deuxième séance d'observation, effectuée le 23 janvier 2022 à 9 :00, de l'activité de vocabulaire, qui, a pour objectif principal d'enrichir le bagage lexical des apprenants avec des mots en relation avec le thème de la séquence. Nous précisons que cette séance s'est portée sur « *les mots qui indiquent la suite du conte* ». Après avoir fait un petit rappel sur la situation initiale et ses caractéristiques, nous passons à la lecture du support qui figure à la page 31 du manuel scolaire de la 2^e A.M. On demande à 3 ou 4 apprenants de lire le texte, puis nous posons des questions portant à la fois sur la compréhension et à l'identification des mots clés relatifs à notre leçon. Les apprenants participent et répondent correctement aux questions. Le moment suivant consiste en la structuration des acquis de la leçon. Pour ce faire, on a proposé une carte mentale récapitulant toutes les informations du cours. Des activités d'application seront données afin d'évaluer l'assimilation des acquis. La séance se termine par une petite activité d'intégration. Les apprenants seront invités à rédiger un petit énoncé dans lequel ils emploieront la notion apprise. En effet, beaucoup d'apprenants avaient du mal à rédiger, ne serait-ce qu'une phrase simple. En bref, les apprenants ont souvent des difficultés lorsqu'il s'agit de produire, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

4.6.3 La troisième séance d'observation

Cette fois-ci, il sera question d'observer une séance de production écrite. Rappelons que celle-ci est précédée par une séance de préparation à l'écrit, dont le principe est de se préparer à la production écrite par le biais des activités de reformulation, de structuration ou de substitution. Après avoir fixé la consigne d'écriture sur le tableau, celle-ci sera lue par quelques apprenants afin que l'ensemble de la classe se familiarise avec. Ensuite, nous procédons par soulignement des mots clés suivi de leur explication. À travers cela, les apprenants pourront reformuler la consigne avec leurs propres mots. En effet, les apprenants avaient, bien entendu, réussi à donner une reformulation simple et correcte de la consigne. Cela leur facilitera la tâche, du moment qu'ils prennent conscience de ce qu'on leur avait demandé de faire. L'étape suivante sera consacrée à la co-élaboration des critères de réussite. Au fait, les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, établissent une liste comportant les recommandations à tenir compte en vue de réussir le paragraphe demandé.

Nous tenons à préciser que les élèves étaient impliqués dans la mesure où ils étaient capables de comprendre, d'analyser, et de reformuler la consigne. D'autant plus, ils ont pu dégager les critères à respecter afin de réussir leur paragraphe. Une boîte à outils contenant les mots dont ils auront besoin lors de la rédaction sera mise à leur disposition.

En se mettant à rédiger, nous avons remarqué que l'ensemble des apprenants (sauf quelques-uns) éprouvent de difficultés à formuler des phrases correctes : ils se contentent d'agencer les mots qu'on leur avait donnés les uns à côté des autres. Par conséquent, leur écrit n'aura pas de sens correct. Face à ces difficultés, nous sommes régulièrement intervenu afin d'aider les apprenants à surmonter leurs obstacles.

En somme, les apprenants se trouvent fréquemment en difficultés au moment de la production écrite. En effet, ils étaient incapables de réemployer un vocabulaire donné au préalable. Cela peut être expliqué par le fait que ce dernier était mal appris voire mal compris par ces derniers.

4.7 Phase de l'expérimentation :

Les observations que nous avons effectuées auprès des apprenants de la 2^e A.M, nous ont permis d'élaborer notre protocole expérimental. En effet, nous avons opté pour un plan expérimental simple à groupes dépendants. À cet effet, avec le groupe expérimental, nous avons introduit une variable indépendante¹⁵ à savoir les *flashcards*. Il est nécessaire de noter que le choix de notre public cible (groupe témoin / groupe expérimental) a été effectué en fonction des observations que nous avons faites. Ceci afin de s'assurer que les différences existantes entre ces derniers sont dues à la VI et non aux propriétés des sujets eux-mêmes. Par conséquent, on évitera tout facteur pouvant biaiser notre enquête.

Enfin, faut-il préciser encore une fois, que nous avons choisi « *le merveilleux* » comme thème de la leçon. Cela peut être expliqué par le fait que le programme de la 2^e AM s'articule essentiellement autour du récit fictif. Ainsi, les apprenants, pour se familiariser avec ce genre littéraire, doivent acquérir un certain vocabulaire leur permettant de comprendre différents textes relatant un récit imaginaire, et de le réemployer dans des productions personnelles.

4.7.1 Séance 1 (groupe témoin)

Au cours de cette première séance, nous allons procéder par la méthode traditionnelle : les apprenants (de la 2^e A.M 3) sont censés retenir une liste de mots appartenant au vocabulaire du merveilleux et être capables par la suite de les utiliser dans différentes situations de communication.

¹⁵ Désormais ciglé VI.

4.7.1.1 Plan du cours

Date : Mercredi 17 février 2022

Classe : 2^e A.M 3 (*groupe témoin*)

Projet 01 : Dire et jouer un conte.

Séquence 02 : Comprendre et produire la suite des événements d'un conte.

Activité : vocabulaire

Titre : le vocabulaire du merveilleux.

Durée : 60 minutes

Objectifs :

- découvrir les différents personnages des contes merveilleux, lieux, et objets ;
- se familiariser avec le vocabulaire du merveilleux ;
- enrichir le vocabulaire des apprenants et l'employer à bon escient.

Matériels didactiques : Le manuel scolaire de la 2^e A.M, le tableau, les cahiers des apprenants, le dictionnaire, photocopiés.

4.7.1.2 Déroulement du cours (fiche pédagogique cf annexe)

Après avoir demandé à un apprenant d'écrire la date sur le tableau, nous y notons l'intitulé de l'activité (vocabulaire) ainsi que le numéro de la page du support sur le manuel scolaire. Les apprenants les recopient à leur tour sur leurs cahiers de cours.

Le deuxième moment consiste à faire un petit rappel du thème du projet et de la séquence avec une petite définition du « conte » donnée par les apprenants. Pour éveiller leur intérêt et mobiliser leur connaissance, nous posons quelques questions relatives au cours. Cela se fait durant 5 minutes.

Le troisième moment de la séance est consacré à la lecture du support et au repérage des mots clés en relations avec la thématique du cours. Pour ce faire, l'enseignant pose des questions portant sur le sens (compréhension du support) et la forme (morphologie des mots clés) . Pour cette phase, nous tenons à préciser que le vocabulaire (les mots) découvert par les apprenants est donné sous forme de liste de mots (sans illustration) avec des explications pour faciliter la compréhension. (10 minutes)

Le quatrième moment, consiste en la structuration des connaissances acquises. Les apprenants avec l'aide de l'enseignant synthétisent les informations apprises durant le cours. Ceci se fait par le biais d'un texte lacunaire, un tableau, ou un schéma. (10 minutes) Le moment fort de la séance est la phase de l'évaluation. L'enseignant procède par des activités dans le but de vérifier et évaluer le degré d'assimilation (compréhension et mémorisation) des acquis de la

leçon. (15 minutes) Enfin, pour s'assurer que l'objectif de la leçon est atteint, l'enseignant propose une activité d'intégration. Pour ce faire, il demande aux apprenants de rédiger un petit énoncé dans lequel ils emploieront le vocabulaire du merveilleux. Dans notre cas, les activités proposées se présentent comme suit :

- **Activité 1**

Associe chaque mot à l'image qui lui correspond : *un crapaud – le géant – une carpe – un anneau- un mage – une potion magique - un lutin – un homme-serpent*



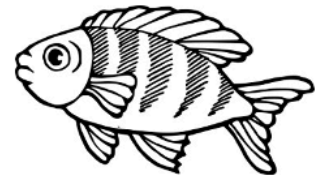
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

- **Activité 2**

Complète avec les mots suivants : *un géant – une carpe – un mage – une potion magique – un lutin.*

- Le pêcheur a attrapé
- est une boisson ayant des pouvoirs magiques.
- fait peur aux habitants du village.
-est souvent incarné par un vieux à barbe blanche.
-est très petit, et porte souvent un bonnet rouge sur la tête.

Nous tenons à préciser que les activités étaient distribuées aux apprenants sur photocopies, de sorte que chacun travaille seul. À l'issue de la séance, nous avons récupéré les travaux des apprenants, qui seront analysés selon la grille suivante :

Critères (+) ou (-)	Nombre d'apprenants	
	(+)	(-)
Association mot/image		
Réemploi		

Tableau 1: grille d'évaluation des activités

4.7.2 Analyse des résultats

Les résultats obtenus se présentent comme suit :

Critères (+) ou (-)	Nombre d'apprenants = 23	
	(+)	(-)
Association mot/image (mémorisation)	09	14
Réemploi	6	17

Tableau 2: résultats des activité (groupe témoin)

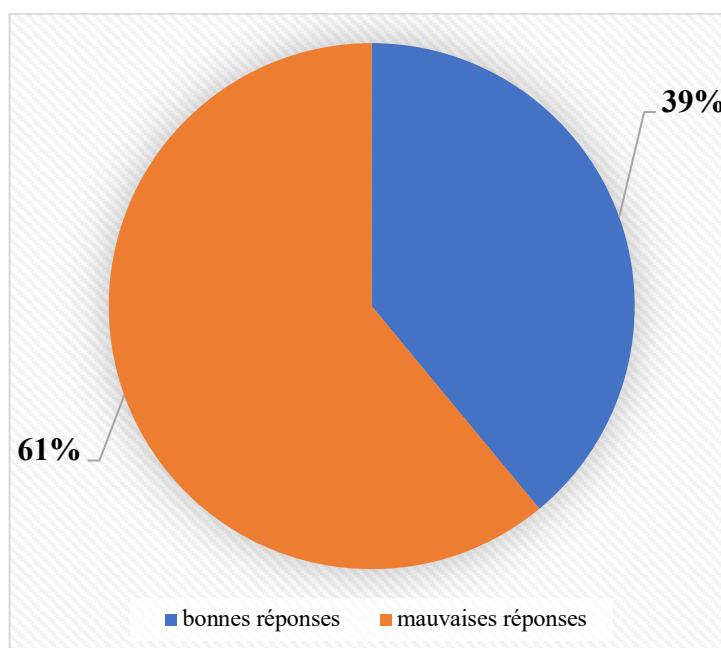


Figure 1 : résultats de l'activité 01

Les réponses correctes enregistrées pour cette première activité représentent 39%, soit 9 élèves sur 23 ayant répondu correctement. Cela peut être expliqué par le fait que ces derniers n'ont pas pu mémoriser le vocabulaire en question, et que la représentation verbale, et l'explication de chacun des mots est insuffisante pour qu'ils soient capables de les retenir. En

effet, comme nous l'avons déjà expliqué dans le premier chapitre, les élèves avaient mémorisé, en particulier, les mots figurant au début et à la fin de la liste donnée. Les autres mots étaient difficiles à retenir pour eux.

- **Activité 2**

Le réemploi du vocabulaire s'avère une tâche difficile pour les apprenants, du moment que 6 seulement d'entre eux ont trouvé les réponses correctes, soit 26%.



Figure 2 : résultats de l'activité 02

Cela confirme les résultats obtenus lors de la première activité : on ne peut pas utiliser correctement un vocabulaire qui n'est pas mémorisé efficacement dans notre mémoire. Il est à noter que ces résultats concernent les mêmes apprenants ayant répondu correctement à la première activité. Donc, être capable d'utiliser un mot dans différentes situations de communication dépend, essentiellement, de sa bonne mémorisation.

4.7.3 Séance 2 (groupe expérimental)

À présent, il s'agit de notre groupe expérimental. Cela dit, nous allons procéder par les stratégies des *flashcards* en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE. Nous allons présenter le même cours (le vocabulaire du merveilleux) en faisant recours aux *flashcards* comme étant un support pédagogique. À cet effet, les mots que les apprenants vont découvrir seront accompagnés des images qui leur correspondent sur une même fiche. Ainsi, les apprenants pourront procéder par la théorie du double codage en vue de retenir ces mots.

4.7.3.1 Plan du cours

Date : Mercredi 17 février 2022

Classe : 2^e A.M 1 (*groupe expérimental*)

Projet 01 : Dire et jouer un conte.

Séquence 02 : Comprendre et produire la suite des événements d'un conte.

Activité : Vocabulaire

Titre : Le vocabulaire du merveilleux.

Durée : 60 minutes

Objectifs :

- découvrir les différents personnages des contes merveilleux, lieux, et objets ;
- se familiariser avec le vocabulaire du merveilleux ;
- enrichir le vocabulaire des apprenants et l'employer à bon escient.

Matériels didactiques : Le manuel scolaire de la 2^e A.M, le tableau, les cahiers des apprenants, les *flashcards*, photocopiés.

4.7.3.2 Déroulement du cours (fiche pédagogique voir annexe)

Nous allons suivre pratiquement les mêmes étapes que celles de la première séance. Or, pendant la phase de l'analyse, nous introduisons les *flashcards* pour expliquer et illustrer les nouveaux mots que doivent retenir les apprenants : chaque mot est associé à son image sur le recto / verso d'une même fiche. Nous prenons à titre d'exemple :



Ainsi, les apprenants mémorisent un nouveau vocabulaire en procédant par un double codage : l'un sous forme d'image mentale dans le système imagé, et l'autre sous forme de proposition dans le système verbal.

Il est à noter que les révisions ont un impact déterminant dans le processus de mémorisation. Celles-ci permettent de se rappeler facilement les mots appris.

Il est à signaler, également, que l'on a proposé les mêmes activités faites lors du premier cours. Ainsi, les données collectées seront traitées de manière à avoir des résultats en

pourcentage qui seront analysées et interprétées. Enfin, ces derniers seront comparés à ceux étant enregistrés pendant la première séance.

4.7.3.3 Analyse des résultats

Après la correction des activités faites lors de cette séance, les résultats obtenus se présentent comme suit :

Critères (+) ou (-)	Nombre d'apprenants = 23	
	(+)	(-)
Association mot/image (mémorisation)	19	4
Réemploi	17	6

Tableau 3: résultats des activités (groupe expérimental)

- **Activité 1**

Nous tenons à rappeler que cette activité consiste à se rappeler les mots qui sont déjà présentés sur *flashcards*. Les apprenants sont censés associer chaque mot à l'image qui lui correspond. Il s'agit des mots suivants : *un crapaud – le géant – une carpe – un anneau- un mage – la potion magique - un lutin – l'homme-serpent*.

Les résultats obtenus sont traduits en pourcentage dans la figure ci-dessous :

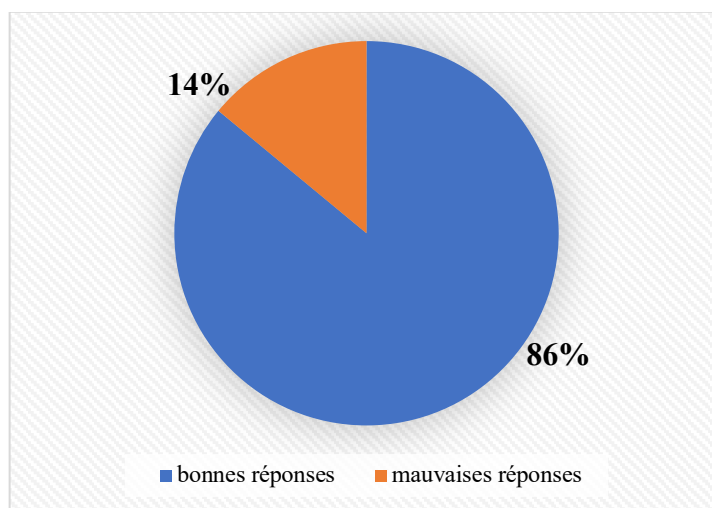


Figure 3 : résultats de l'activité 01

Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus, la quasi-totalité des élèves soit 19 élèves sur 23 ont répondu correctement à la consigne. Cela montre l'utilité des stratégies des *flashcards* ; dans la mesure où les mots que doivent se rappeler les apprenants étaient associés à leurs images représentatives.

▪ Activité 2

À titre de rappel, cette activité avait pour principe de réemployer les mots appris dans différentes situations de communication. Pour ce faire, les apprenants étaient amenés à compléter des phrases en employant les mots déjà appris. Les résultats enregistrés sont présentés dans la figure ci-après :

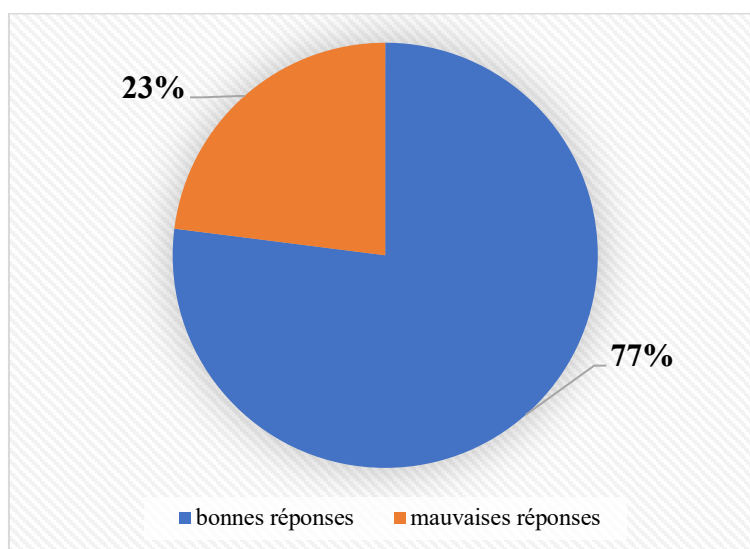


Figure 4 : résultats de l'activité 02

Les élèves ayant réussi à réemployer correctement ces mots étaient 77%, soit 17 élèves sur 22. Cela montre encore une fois l'efficacité de cette technique en matière de réemploi d'un vocabulaire appris antérieurement.

4.7.4 Interprétation des résultats

À travers cette expérimentation, il a été déduit que la présence de l'image en situation d'apprentissage du vocabulaire joue un rôle impactant dans la rétention des mots. En effet, lorsqu'un mot est illustré par son image, sa mémorisation s'avère facile par l'apprenant.

En d'autres termes, les apprenants, lors du processus de la reconnaissance de ces mots, font appel à leur mémoire, où chaque mot est représenté par une image mentale, et une proposition verbale. De ce fait, cette double représentation (image + mot) permet une bonne mémorisation, et par voie de conséquence un rappel facile. Cela confirme notre hypothèse émise au départ de notre travail de recherche.

En outre, il en est de même pour la mémorisation : c'est l'image qui intervient lors du réemploi d'un mot. En effet, comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie théorique, l'acquisition d'un vocabulaire ne se limite pas à en connaître plusieurs mots mais également à

en retenir les différents aspects : les images auxquelles les apprenants étaient exposés ont permis d'identifier certains aspects des objets présentés (forme, concept et référent). Dès lors, le réemploi de ces mots ne serait pas une tâche difficile pour eux. Cela peut être expliqué par le phénomène du stockage analogique comme suit :

Les images qui se sont stockées dans la mémoire des apprenants conservaient les mêmes caractéristiques que l'objet réel qu'elles représentaient. D'autant plus que des études récentes (BRADY et ses collaborateurs 2010) ont démontré que l'être humain est capable de mémoriser un nombre considérable de détails d'un objet observé et ce pendant un court laps de temps. De ce fait, les apprenants étaient capables de réemployer les mots correctement en se basant sur leurs caractéristiques stockées via les images. C'est ce que l'on a déjà appelé le stockage analogique.

4.7.5 Post-expérimentation

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le premier chapitre, la répétition espacée et le rappel actif pourraient aider à la bonne mémorisation des mots. De ce fait, nous tenons à préciser que nous avons effectués des rappels espacés en fonction de la courbe d'oubli proposée par EBBINGHAUS comme suit :

Le premier rappel après deux jours de l'expérimentation, le deuxième après une semaine, le troisième après 15 jours. Après un mois, nous avons précédé à une évaluation qui consiste à se rappeler les mots déjà appris par les apprenants, les résultats obtenus ont démontré que ces derniers ont réussi à se rappeler 80% des mots ayant déjà été mémorisés. Cela montre l'efficacité de la répétition et les rappels espacés dans la rétention des mots.

4.7.6 Conclusion partielle

Les résultats obtenus confirment, en grande partie, les hypothèses avancées au début de notre étude. En effet, les taux de réponses correctes enregistrés (dans les deux activités) auprès du groupe expérimental (86% pour l'activité 1, et 77% pour l'activité 2) sont nettement plus élevés par rapport à ceux enregistrés avec le groupe témoin (39% pour l'activité 1, et 26% pour l'activité 2). Cela montre l'efficacité des stratégies de *flashcards* en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire.

D'une part, l'association mot/image qu'offre les *flashcards* a permis, aux apprenants, de reconnaître les mots en se basant sur les représentations imagées que s'en sont faites grâce à la théorie du double codage.

D'autre part, le réemploi de ces mots dans un contexte donné a été lui aussi effectué avec succès. En effet, les caractéristiques des objets (mots) mémorisées étant enregistrées par le bais

des images exposées ont permis aux apprenants de les réutiliser adéquatement selon la situation de communication donnée.

En outre, les rappels espacés ont permis aux apprenants de mémoriser facilement les mots déjà appris et ce durant une longue période. Autrement dit, ces mots ont été ancrés dans leur mémoire à long terme.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, il s'avère important de rendre compte des résultats de ses grandes lignes. D'abord, les observations que nous avons effectuées auprès des apprenants de la 2^e A.M du collège de BOUAZZA Belkacem ont révélé que ces derniers éprouvaient d'énormes difficultés en l'apprentissage du français.

Celles-ci résident essentiellement dans le manque du vocabulaire, qui, contrairement aux méthodes traditionnelles, son enseignement est actuellement omni présent tout au long de toutes les activités pédagogiques. En effet, ces élèves étaient incapables tantôt de comprendre certains mots, tantôt de les réutiliser selon les différentes situations de communication. Par conséquent, il serait difficile pour eux de progresser dans leur apprentissage en vue d'acquérir une compétence communicative leur permettant de se comporter positivement en fonction de la situation de communication à laquelle sont confrontés.

En outre, face à ces difficultés, les enseignants du cycle moyen ont mis en pratique diverses méthodes et stratégies afin que les apprenants puissent surmonter leurs lacunes. En effet, le questionnaire que ne leur avons administré a révélé qu'il existe une mosaïque de techniques et moyens ayant été exploités à cet effet. Aussi, il a été également constaté que ces professeurs ont tendance à utiliser d'autres supports pédagogiques mis à part ceux figurant sur le manuel scolaire de la 2^e A.M. Ce qui nous a conduit à déduire que ce dernier ne répondait pas vraiment aux besoins des apprenants, notamment en matière de supports pédagogiques (images) qu'il offre.

Par ailleurs, de par son importance dans l'enseignement / apprentissage, il a été approuvé que l'image a été la technique la plus sollicitée pour faire apprendre le vocabulaire aux apprenants du CEM. Cela peut être justifié par le fait que ces derniers, durant cette période de vie (de 11 à 15 ans) , se montrent plus attentifs aux couleurs, et aux dessins qu'offrent les images.

De ce fait, nous avons testé une nouvelle technique qui dépend, en grande partie, de l'image. Il s'agit des *flashcards*, qui consiste en l'association d'un mot à l'image qui lui correspond sur une même fiche. Nous avons constaté que ce moyen est peu utilisé, voire pas exploité complètement dans certaines salles de classe de FLE. En effet, nous avons constaté que les enseignants n'avaient pas une attitude positive par rapport à cette stratégie, notamment les novices (moins de 5ans de travail) qui ont affirmé ne pas connaître cette méthode.

À travers l'expérimentation que nous avons effectuée en milieu scolaire auprès des apprenants de la 2^e A.M du collège d'enseignement moyen de la ville de Saida, nous avons pu

tester l'efficacité de ce moyen en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE. Cela a laissé dire que les élèves se sont montrés plus dynamiques et attentifs par rapport à cette stratégie qui aura été bénéfique en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. Au fait, le recours à cette technique pour apprendre le vocabulaire aux collégiens de 2^e A.M semblait être efficace du moment que les résultats obtenus ont démontré une amélioration remarquable par rapport à la capacité de rétention de nouveaux mots et à leur réutilisation dans les différents contextes.

D'une part, les apprenants ont été capables d'apprendre un vocabulaire nouveau en s'appuyant sur les stratégies qu'offrent les *flashcards*. Celles-ci se manifestent essentiellement en l'association des mots aux images auxquelles ils se rapportent. En effet, les élèves ont réussi à identifier les mots auxquels ils étaient exposés en se basant sur les images mentales que se sont faites grâce à leurs images correspondantes.

Cette capacité de mémorisation a été renforcée par des rappels actifs effectués sur des intervalles espacés. Ce qui a permis, effectivement, d'ancrer ces mots dans la mémoire à long terme des apprenants.

D'autre part, le réemploi de ces mots a été effectué lui aussi sans difficulté de la part des apprenants du moment qu'ils avaient *a priori* appris et mémorisé ce vocabulaire. Cela peut être expliqué par les caractéristiques enregistrées via les images auxquelles les apprenants ont été exposés. Ainsi, les apprenants ont pu réemployer ces mots en faisant appel à leurs composantes stockées dans leur mémoire (stockage analogique).

En somme, l'efficacité de cette stratégie en l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE a été bel et bien confirmée. Cependant, son utilisation en classes de FLE reste modeste, voire totalement absente.

Aujourd'hui, avec le développement des technologies de l'information et de la communication, les *flashcards* pourraient être exploitées davantage dans le domaine de l'enseignement / apprentissage. C'est pourquoi nous invitons les enseignants à s'y mettre, et à en faire partie de leurs pratiques de classe. D'autant plus, les apprenants sont souvent plus motivés quand il s'agit des TIC.

En conclusion, notre étude est loin de prétendre à l'exhaustivité, dans la mesure où les résultats obtenus ne concernent qu'un seul niveau. Néanmoins, ce travail a permis de toucher du doigt les éléments qui pourraient améliorer l'apprentissage du vocabulaire en cycle moyen. Cela dit, il pourra être enrichi par des travaux ultérieurs.

Table des matières

Remerciements	3
Dédicace	4
Résumé	5
Abstract.....	6
Introduction générale.....	8
Introduction générale.....	9
Partie théorique.....	12
1 Chapitre 1 : Les flashcards et la mémoire.....	13
1.1 Introduction partielle	14
1.2 Image : essais de définitions	14
1.3 Qu'est-ce qu'une flashcard ?.....	16
1.4 Concevoir une flashcard	16
1.5 Créer des flashcards en ligne.....	16
1.5.1 Cram.com.....	17
1.5.2 Flashcard.online.....	17
1.5.3 GoConqr	17
1.5.4 Brainscape.....	17
1.5.5 ProProfs.com	18
1.5.6 StudyBlue	18
1.5.7 Machine à cartes flash	18
1.5.8 FlashDecks.....	19
1.6 Critères à respecter pour des flashcards réussies.....	19
1.7 Les types de flashcard	19
1.8 L'efficacité des flashcards.....	20
1.9 Le principe des flashcards	20
1.10 Qu'est-ce-que « la courbe d'oubli ».....	20
1.11 Adapter les rappels à la courbe de l'oubli	21
1.12 La notion de « mémoire ».....	22

1.13	La mémoire à long terme.....	23
1.14	Mémoire implicite et mémoire explicite.....	23
1.15	La mémoire sémantique et la mémoire épisodique.....	24
1.16	Mémoire à long terme et images.....	25
1.17	le stockage analogique	25
1.18	le stockage propositionnel	26
1.19	La théorie du double codage	26
1.20	Conclusion partielle	28
2	Chapitre 02 : Le vocabulaire en FLE	29
2.1	Introduction partielle.....	30
2.2	Le statut du français en milieu éducatif algérien	30
2.3	L'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen.....	31
2.4	Le programme de français en 2 ^e A.M.....	32
2.5	L'enseignement du vocabulaire en 2 ^e A.M.....	32
2.6	La place du vocabulaire.....	32
2.7	Qu'est-ce -que le vocabulaire ?	33
2.8	Qu'est-ce-que le lexique ?	34
2.9	La différence entre lexique et vocabulaire	35
2.10	Le vocabulaire actif et le vocabulaire passif.....	36
2.11	Connaître un mot, qu'est-ce que cela veut dire ?	37
2.12	Vocabulaire et méthodologies d'apprentissage	39
2.12.1	La méthode traditionnelle	39
2.12.2	La méthode directe	39
2.12.3	La méthode audio visuelle	39
2.12.4	La méthode structuro-globale audio visuelle.....	40
2.12.5	L'approche communicative :	40
2.12.6	L'approche actionnelle	40
2.13	Enseigne-t-on le vocabulaire à travers le sens ou la forme ?	41
2.14	Conclusion partielle	42

Partie pratique.....	43
3 Chapitre 03 : L'enquête par questionnaire.....	44
3.1 Introduction partielle.....	45
3.2 Présentation et objectif du questionnaire.....	45
3.3 Lieu d'enquête	45
3.4 Les enquêtés	46
3.5 Description du questionnaire	46
3.6 Analyse des résultats	47
3.6.1 Identification du public-cible.....	47
3.6.2 L'enseignant face aux difficultés d'apprentissage.....	48
3.6.3 Les flashcards comme un support pédagogique.	51
3.6.4 Interprétation des résultats	55
3.6.5 Conclusion partielle	55
4 Chapitre 04 : l'expérimentation	57
4.1 Introduction partielle.....	58
4.2 L'expérimentation	58
4.3 Présentation et objectif	58
4.4 Le corpus	59
4.5 Choix du corpus.....	59
4.6 La pré-expérimentation	59
4.6.1 La première séance d'observation	60
4.6.2 La deuxième séance d'observation	61
4.6.3 La troisième séance d'observation.....	61
4.7 Phase de l'expérimentation.....	62
4.7.1 Séance 1 (groupe témoin)	62
4.7.2 Analyse des résultats.....	65
4.7.3 Séance 2 (groupe expérimental)	66
4.7.4 Interprétation des résultats	69
4.7.5 Post-expérimentation	70
4.7.6 Conclusion partielle	70
Conclusion générale	73
Bibliographie	79

Liste des figures	83
Annexes	85

Bibliographie

Ouvrages :

- ALQAHTANI, M. (2015). *The importance of vocabulary in language learning and how to be taught* (Vol. 3). International Journal of Teaching and Education.
- ALTINER, C. (2011). *Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning*. Iowa State University.
- ANITA, A. (2009). *L'apprentissage de vocabulaire et le rôle de stratégie*.
- BAILLY, D. (1997). *Didactique de l'anglais*. volumes Nathan,.
- BAZIN, J. (2008). *Des méthodes et des exemples de bonnes copies*. Paris: De Boeck.
- BISHOP. (1997).
- BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier.
- BONIN, P. (2007). *Psychologie du langage*. Belgique: De Boeck.
- CAVALLA C., C. E. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLÉ International.
- COANE, D. B. (2008). *Learning and Memory: A Comprehensive Reference*.
- El Gherbi, E.M, (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*. Meknès : Imprimerie La Voix de Meknès.
- GALLISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- GALLISSON, R. (2014). Enonciative et neurosciences cognitives. *Revue de GERFLINT*, 9, p. 53.
- JOLY, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*. Armand Colin.
- JOLY, M. (2002). *Introduction à l'analyse de l'image*,. Paris: Nathan université.
- NAKATA, T. (2008). *Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: a critical investigation of flashcard software*.
- NATION, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan université.
- PICOCHÉ, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement*. Amiens: Université d'Amiens.
- Platon cité par JOLY, M. (s.d.). *Introduction à l'analyse de l'image*.
- RAZAFITSIAROVANA, C. (2011). *Travailler les outils de la langue : pourquoi ? comment ?* Madagascar: Agence universitaire de la francophonie.
- READ, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ROSEN, E. (2006). *Lepoint sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLÉ International.
- ROSSI, J.-P. (2018). *Neuropsychologie de la mémoire*. Neuropsychologie: De Boeck Supérieur.
- SCHACTER, D. (1985). *Multiple forms of memory in humans and animals*. In N.M. Weinberger, J.L. McGaugh & G. Lynch (Ets.). New-York: Guilford Press.
- SCHMITT, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. Dans Schmitt, N. et McCarthy, M. (dir.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TREVILLE, M. C. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette .
- TULVING, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: University Press.
- ZIMMERMAN, C. (1996). *Historical trends in second language vocabulary instruction* Dans J. Coady & T. Huckin (Éd.), *Second language vocabulary acquisition : A rationale for pedagogy*, *Cambridge Applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University.

Dictionnaires

- CUQ, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: S.E.J.E.R.
- COSTE, R. e. (1976). *Dictionnaire didactique des langues*. Paris: Achette.
- LAROUSSE, *dictionnaire français*. (1999). Larousse.
- LE GRAND DICTIONNAIRE LA ROUSSE. (2000).
- LE PETIT ROBERT, *dictionnaire historique de la langue française*. (1993). Paris: Le Petit Robert, dictionnaire historique de la langue française.
- ROBERT, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Vol. 2). Paris: OPHRYS.
- ROBERT, L. d. (2007).

Ouvrages en méthodologie

- ANGER.M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah.
- SYLVAIN, G. &. (2000). *Méthodologie des sciences humaines* (Vol. 2). Canada: Renouveau pédagogique. *flsdnskss*. (s.d.). dgdsg.

Sitographie

Les flashcards: l'outil incontournable pour une mémoire au top, disponible sur :

<https://revisionfr.my-oxford.com/blogs/infos/les-flashcards-loutil-incontournable-pour-une-memoire-au-top#section-1>. Consulté le : 21 février 2022.

8 sites géniaux pour créer des cartes en ligne, disponible sur :

<https://fr.ephotosoftware.com/articles/internet/8-awesome-sites-for-making-flashcards-online.html>. Consulté le : 21 février 2022.

http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maitrise-langue74/IMG/pdf/Differences_Lexique_Vocabulaire.pdf. Consulté le : 05 mars 2022.

Articles scientifiques

ANA, L.-Z. (2013). L'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2. *Revista de Linguas ModeRnas*(9), pp. 437-447.

ANTIER, E. &. (2012, septembre). Les apports méthodologiques du support flashcard en didactique. In *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 7. N° 1, *Études didactiques* pp. 49-61.

MONGE, A. L. (2013). *Revista de Linguas ModeRnas. L'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2*, 19, pp. 437-448.

PRUVOST, J. (2002, Avril). Le vocabulaire par l'image de la langue française. un outil culturel oublié : les leçons de la désaffection. *Klincksieck revue de didactologie des langues-cultures*(128), pp. 399-412 .

Thèses et mémoires

BENSALEM, N. & KAMLI, K. *L'enseignement /apprentissage du lexique : Comment faire acquérir un vocabulaire actif chez les élèves de 4A.M.* Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi.

BENAISSA, I. (2016). *L'enseignement –apprentissage du vocabulaire en classe de FLE, cas étudié : les apprenants de la 4AM.* Université Abdel Hamid Ibn Badis- Mostaganem.

DIEGO, P. (2014). *L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CLASSE DE FLE. PROPOSITION D'ACTIVITÉS.* Universidad de Valladolid.

MAHMOUDI, S. (2021). *Discours et représentations iconiques en contexte publicitaire algérien : cas d'ooredoo. Thèse de doctorat.* Université d'Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed, Algérie.

SYLVAIN, L. (2016). L'IMPACT DE L'UTILISATION DES FLASHCARDS SUR L'APPRENTISSAGE DES COLLOCATIONS CHEZ DES APPRENANTS ADULTES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE. Université du Québec à Montréal.

TALBI, S-M. (2021). *Didactique du texte littéraire : manuel scolaire de la 2e année moyenne*. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 (Algérie).

ZOUHIRI, M. & Moulay, H. (2016). *L'exploitation de l'image comme support didactique dans l'enseignement du FLE. Cas d'étude le manuel scolaire de la 3ème année primaire*. Université Abou BekrBelkaid –Tlemcen.

Documents officiels et d'accompagnements

Conseil National des Programmes. (2009). *Référentiel général des programmes*. Algérie : Ministère de l'Éducation Nationale.

Liste des figures et tableaux

Chapitre 1 :	.....
Figure 1 : La Courbe d'Ebbinghaus	.....21
Figure 2 : La courbe de l'oubli (rappel et rétention des informations).	.....22
Figure 3 : Composantes de la mémoire à long terme selon Squire (1992)	.....25
Figure 4 : Modèle à double codage, Paivio (1971, 1986).	.....27
Chapitre 2 :	.....
Figure 1 : Ce qui est impliqué dans la connaissance d'un mot (<i>Nation</i>).	.....38
Chapitre 3 :	.....
Figure 1: Sexe	.....47
Figure 2: Nombre d'années d'enseignement	.....48
Figure 3: Le vocabulaire étant l'obstacle majeur des apprenants du FLE	.....49
Figure 4: Natures du manque du vocabulaire des apprenants du FLE	.....49
Figure 5: Méthodes d'enseignement du vocabulaire	.....50
Figure 6: Utilisation d'autres supports que ceux du manuel scolaire de la 2A.M	.....51
Figure 7: Les enseignants ayant déjà entendu parler des flashcards	.....51
Figure 8: Utilisation des flashcards en classe de FLE	.....52
Figure 9: Efficacité des flashcards en enseignement/ apprentissage du FLE	.....53
Figure 10: Efficacité des flashcards sur le processus de mémorisation et le réemploi des mots en FLE	.....53
Figure 11: Moyens adéquats pour un enseignement efficace du vocabulaire	.....54
Chapitre 4 :	.....
Figure 1: résultats de l'activité 1	.....Erreur ! Signet non défini.
Figure 2: résultats de l'activité 1	.....65
Figure 3: résultats de l'activité 02	.....66
Figure 4: résultats de l'activité 01	.....68
Figure 5: résultats de l'activité 02	.....69
Tableau 1: grille d'évaluation des activités	.....65
Tableau 2: résultats des activité (groupe témoin)	.....65
Tableau 3: résultats des activités (groupe expérimental)	.....68

Annexes

Annexes

• Questionnaire

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études de Master en Didactique du FLE, portant sur « *l'efficacité des stratégies de flashcards en l'enseignement/apprentissage du vocabulaire : les apprenants de la 2^e A.M du collège BOUAZZA Belkacem de Saïda.* » Nous vous prions de bien vouloir répondre au questionnaire ci-dessous :

▪ Profil d'enseignement

Sexe : Homme ☐ Femme ☐

Années d'enseignement :

- Moins de 5ans ☐
- De 5 à 10 ans ☐
- Plus de 10ans ☐

▪ L'enseignant face aux difficultés d'enseignement

1/ Pensez-vous que le problème majeur de nos apprenants en français soit le manque de vocabulaire ? Oui ☐ Non ☐

2/ Si oui, dans quel (s) aspect (s) ?

- De compréhension ☐
- De mémorisation ☐
- De réemploi ☐

3/ Comment enseignez-vous le vocabulaire ?

- Avec de mots seulement ☐
- Avec des mots et des images ☐
- Autres moyens, précisez !

.....

4/ Optez-vous pour d'autres supports que ceux du manuel scolaire ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, lesquels ?

.....

▪ **Les flashcards comme un support pédagogique**

5/ Nous vous proposons ce moyen pédagogique qui est les flashcards qui consiste à associer un mot à son image sur le recto/verso d'une même fiche , en voici ci-dessous un exemple :



6/ Avez-vous déjà connu ce moyen pédagogique qui est les "flashcards" ?

Oui ☐

Non ☐

7/ Utilisez-vous les flashcards dans vos salles de classe ?

Oui ☐

Non ☐

8/ Pensez-vous que les flashcards pourraient être un moyen efficace en l'apprentissage du vocabulaire ?

Oui ☐

Non ☐

9/ Est-ce que les flashcards favorisent la mémorisation et le réemploi de nouveaux mots en langue française ?

Oui ☐

Non ☐

10/ Selon vous quel moyen préférez-vous pour assurer un bon enseignement du vocabulaire ?

.....

- Groupe Facebook sur lequel nous avons diffusé le questionnaire¹⁶



¹⁶ Disponible sur le lien : <https://www.facebook.com/groups/2028634310525473>

• Progression séquentielle de 2^e AM

Direction de l'Éducation de Saida.
Inspection de l'Éducation et de l'Enseignement Moyen-L.fr.

Année scolaire : 2019/2020.

Niveau : 2^oAM.

Plan annuel des apprentissages



2 ^{ème} Trimestre					
PROJET N°2: Réaliser une planche de bande dessinée à partir d'une fable pour enrichir la bibliothèque de l'école. Situation de départ : Ton école vient d'ouvrir une bibliothèque. Pour l'enrichir, tes camarades et toi décidez de raconter une fable sous forme de bande dessinée que tous les élèves pourront lire.					
Séquence 1 : « Paroles de sages! ». Situation problème : Tu as remarqué que ton camarade a un mauvais comportement, un vice ou un défaut (haine, violence, vols....) que tu veux corriger indirectement sans prévenir les autres camarades, tu décides alors de produire un dialogue avec une leçon de morale ensuite de la mettre en scène avec ton (tes) camarade (s).					
1	Situation de départ (1h) Lancement et négociation de projet. Présentation du Projet N°2 -Négociation + Mise en place de la situation problème de départ.- Evaluation diagnostique	Compréhension de l'oral (1h) - Identifier la situation de communication -Ecouter et repérer le dialogue. - Identifier les caractéristiques d'une fable. -Retrouver la morale. Support : « L'âne et le chien. » Ibn Al Muquafaa P.65	Production de l'oral (1h) - Je prends la parole à partir d'un support. - Produire à l'oral une fable à partir des images. Support : La colombe et la fourmi P.66	Compréhension de l'écrit (1h) -Identifier la situation de communication. -Identifier les caractéristiques d'une fable. -Distinguer le passage discursif dans la fable. -Retrouver la morale Support : « Les serins et le chardonneret ». P.67/68	TD
2	Vocabulaire (1h) : -Découvrir et utiliser les verbes introducteurs de paroles et les signes de ponctuation dans un dialogue. P.69	Grammaire (1h) : - Découvrir le présent de narration, d'énonciation et de vérité générale. P.71	Conjugaison (1h) : - Conjuguer au présent de l'indicatif. P.73	Orthographe (1h) : - Utiliser les adverbes de manière. P.75 -Dictée de contrôle.	TD
3	Lecture compréhension (1h) - Mobilisation et réinvestissement des acquis. Support : P.77	Préparation de l'écrit (1h) - Lecture et analyse de la situation d'intégrations (contexte-tâche-consignes) - Co-élaboration des critères de réussite (grille d'évaluation) et planification du texte à produire. -Banque de mots à utiliser. Support : P. 77	Production de l'écrit (1h). J' écris un dialogue à partir d'une fable choisie. P.79 *démarches : (démarches usuelles)	Lecture récréative (1h) : Support : Le perroquet P.80 -Compréhension globale. +Courte synthèse	TD

• Les séances d'observation

1/ Compréhension de l'écrit

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

A Je lis le texte.

Un homme malhonnête

Voici la suite de l'histoire le bûcheron honnête, page 13.
Arrivé au village, le bûcheron, très content, raconta l'heureux événement. Un homme n'arrêtait pas de le jalouser.
 L'homme jaloux passa la nuit à réfléchir. Il voulait à son tour se procurer de l'or aussi facilement. Tôt le matin, il prit la direction de la forêt. Le voilà déjà au bord de la rivière, faisant semblant d'abattre un arbre.

Tout à coup, le jaloux laissa glisser une vieille cognée dans l'eau et se mit à pleurer. Notre petit vieux à barbe blanche apparut et lui dit :

- Mais, qu'as-tu à crier et à sangloter comme ça, mon ami ?
- Ma cognée, ma belle cognée est tombée dans l'eau, répondit l'homme jaloux.
- Ce n'est que cela ? Attends, je vais la retrouver.

Il enleva sa veste, plongea et reparut aussitôt, montrant la vieille cognée de fer.

- Mais, ce n'est pas ma cognée, répondit le faux bûcheron.

Le petit vieux replongea et reparut aussitôt avec une cognée d'argent.


- Non, non, ce n'est toujours pas la mienne, dit encore le faux bûcheron, en hochant la tête.

Le petit vieux plongea de nouveau et revint cette fois avec une cognée d'or.

- Oui ! je la reconnais, s'écria vite l'avare, c'est bien la mienne. Oh, ma jolie cognée !
- Bien, dit le vieux, attrape-là, donc.

Ainsi, la cognée vint siffler aux oreilles du malhonnête. Puis, hop ! Avant même d'avoir le temps de la toucher ou de bien la voir, elle tomba dans l'eau et disparut avec le petit vieux.

D'après Natha CAPUTO



1
Projet

Rappel

- Relis le texte **Un bûcheron honnête**, page 13. Résume l'histoire avec tes propres mots.

B Je comprends et je dis.

- 1 Où se passe la scène ? Quels sont les personnages ? Comment sont-ils ?
- 2 Que fait l'homme ? Que fait le vieux à barbe blanche ?
- 3 Est-ce que l'homme a été récompensé comme le bûcheron ? Pourquoi ?
- 4 Par quels mots ou expressions l'auteur a-t-il remplacé « l'homme » ?
- 5 Le mot **facilement** indique : a) le temps b) le lieu c) la manière.
- 6 Relève dans le texte tous les adjectifs qualificatifs.

J'écris dans mon cahier.

Tôt le matin, l'homme jaloux prit la direction de la forêt.

29

https://www.facebook.com/daeriusmoloch

SEQUENCE 2

Nous relisons pour comprendre mieux
Nous nous entraînons à mieux lire

1
Projet

1. Je relis l'histoire «Un homme malhonnête », puis je réponds aux questions.

- 1 A quoi réfléchissait l'homme jaloux ?
- 2 Que fit-il le lendemain ? Cite les différentes actions effectuées par les deux personnages.
- 3 A-t-il réussi à se procurer de l'or ou de l'argent ? Pourquoi ?
- 4 Dans la phrase suivante, à quoi renvoient les mots ou les expressions en gras ?
«Oui, je **la** reconnais, c'est **la mienne**.»
- 5 Dans les phrases suivantes, trouvez les antonymes des mots en gras :
a) **Tôt** le matin, il prit la direction de la forêt.
b) Ma **belle** cognée est tombée dans l'eau.
c) Ce n'est pas ma cognée, répondit le **faux** bûcheron.
- 6 Relève dans le texte deux adjectifs qualificatifs de sens voisins.

2. Je m'entraîne à mieux lire.

Ainsi, la cognée vint siffler aux oreilles du malhonnête. Puis, hop ! Avant même d'avoir le temps de la toucher ou de bien la voir, elle tomba dans l'eau et disparut avec le petit vieux.

3. Avec ma/mon camarade, je joue la saynète.

- Le petit vieux : Mais, qu'as-tu à crier et à sangloter comme ça, mon ami ?
- Le bûcheron : Ma cognée, ma belle cognée est tombée dans l'eau !

Élève 1 : Le vieux.
Élève 2 : Le bûcheron.

4. Je vais au-delà du texte.

- Si vous étiez à la place du petit vieux, qu'auriez-vous dit ?

Projet n°1: DIRE ET JOUER UN CONTE		Niveau : 2°AM
Séquence 2 : Produire la suite des événements d'un conte.		Fiche n° : O4
Séance : Compréhension de l'écrit.		Durée : 01heure
Support : Un homme malhonnête. MS page 29		
Objectif opérationnel : Identifier la structure du conte.		
<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la suite des événements d'un conte. - Lire et comprendre le texte. 		
DEROULEMENT DE LA SEANCE		
Les phases	Les activités	
Eveil de l'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rappel du texte « un bûcheron honnête. » vu en 1^{ère} séquence. <p>Un pauvre bucheron vivait du bois qu'il mangeait mais un jour, il cassa sa cognée qui finit dans la rivière. Il commença à se lamenter. Soudain, un vieillard apparut et proposa de l'aider. Il plongea de l'eau et reparut avec une cognée d'or la première fois et une cognée d'argent la deuxième fois. Le bucheron les refusa toutes les deux car elles ne lui appartiennent pas. La troisième fois, le vieil homme lui rapporta sa cognée en fer et lui donna les deux autres pour le récompenser pour son honnêteté.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aujourd'hui nous allons voir la suite de cette histoire. 	
L'image du texte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quel est le titre de ce texte ? ➤ Un homme malhonnête ✓ Qui en est l'auteur ? ➤ Natha Caputo ✓ Que voyez-vous sur l'image de la page ? ➤ Expression libre 	
Hypothèses de sens + lecture silencieuse	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Où se passe la scène ? Qui sont les personnages comment sont-ils ? ✓ D'après vous, De quoi parle-t-on dans ce texte ? ➤ Emettre des hypothèses de sens. 	
Vérification des hypothèses de sens.	<ol style="list-style-type: none"> Où se passe la scène ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dans une forêt. (La même forêt de la première histoire) Quels sont les personnages de cette histoire ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un homme et le petit vieux à barbe blanche. Comment est le nouveau personnage ? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Il est jaloux 	
Exploitation du texte	<ol style="list-style-type: none"> L'homme jaloux voulait à son tour se procurer de l'or aussi facilement. Qu'a-t-il fait ? Dans la phrase suivante, à quoi renvoient les mots et les expressions en gras ? « Oui, je la reconnais, c'est la mienne » De combien de parties se compose le texte ? Comment appelle-t-on la première partie ? Par quelle expression commence la deuxième partie ? Comment appelle-t-on cette partie ? 	<ol style="list-style-type: none"> Il est allé à la forêt puis il a laissé glisser une vieille cognée dans l'eau et s'est mis à pleurer. Ils renvoient à la cognée Il se compose de trois parties. - La situation initiale. Tout à coup. - La suite des événements.

	<p>8/ Tout à coup, le jaloux laissa glisser sa cognée dans l'eau et se mit à pleurer. A quel temps sont conjugués les verbes de cette phrase ?</p> <p>9/ Relevez dans le texte tous les adjectifs qualificatifs.</p> <p>10/ Est-ce que l'homme jaloux a été récompensé comme le bûcheron ? Pourquoi ?</p>	<p>8) ils sont conjugués au passé simple.</p> <p>9) jaloux, vieille, petit, vieux, blanche, belle, faux, avare, jolie, malhonnête.</p> <p>10) Non, parce qu'il a menti (parce qu'il a été malhonnête...)</p>
Récapitulation	<p><u>Complète l'énoncé suivant :</u> L'homme jaloux ; prétendant que sa cognée était en or ; n'a pas été récompensé car il était malhonnête avec le vieillard.</p>	
Structuration	<p><u>Je retiens :</u> La suite des événements apporte un changement à la situation initiale. Elle est introduite par : tout à coup, soudain, un jour Le temps utilisé est souvent le passé simple.</p>	



2/ Vocabulaire

Projet n°1: DIRE ET JOUER UN CONTE		Niveau : 2°AM
Séquence 2 : Produire la suite des événements d'un conte.		Fiche n° : 07
Séance : Vocabulaire.		Durée : 01heure
Leçon du jour : Les expressions qui indiquent la suite du conte.		
Objectif opérationnel : Identifier et employer les expressions qui indiquent la suite du conte.		
Support : M.S page 31		
DEROULEMENT DE LA SEANCE		
LES PHASES	LES ACTIVITES	
EVEIL DE L'INTERET	- Quels sont les mots et les expressions qui ouvrent généralement un conte ?	
LECTURE ET REPERAGE	Supports : Il était une fois, un jeune berger qui gardait tous les moutons des habitants de son village. Certains jours, la vie sur la colline était agréable et le temps passait vite. Parfois, le jeune homme s'ennuyait. <u>Un jour</u> , comme il s'ennuyait plus que de coutume, il grimpa sur une colline, et il hurla : « Au loup ! Un loup dévore le troupeau ! » Aussitôt, les villageois grimpèrent sur la colline pour chasser le loup. Mais ils ne trouvèrent que le jeune garçon qui riait comme un fou. Ils rentrèrent chez eux très en colère, alors que le berger, fier de sa plaisanterie, rejoignait tranquillement ses moutons. <p style="text-align: right;">Conte algérien</p> 1/ C'est l'histoire : - d'un petit prince - d'un petit berger - d'un petit mouton 2/ Complète le tableau ci-dessous :	
	Les mots et les expressions qui indiquent...	
	Le début de l'histoire	La suite de l'histoire
	Il était une fois	Un jour /
STRUCTURATION	Je retiens : Le conte commence généralement par une formule d'ouverture. Ex: Il était une fois La suite de l'histoire est introduite généralement par : un jour ; soudain, tout à coup... et la fin de l'histoire se reconnaît par : depuis ce jour, depuis lors, c'est ainsi que...etc.	
APPLICATION	Activités 1. Je relie chaque expression à la partie de l'histoire qui convient. Il ya bien longtemps, une femme était triste car elle n'avait pas d'enfants. Un jour, elle alla à la fontaine du village et formula le vœu d'en avoir un. Une fée lui donna une belle petite fille. Depuis ce jour, la jeune femme vécut heureuse avec son enfant. 2. À mon tour, j'imagine et j'écris une autre suite à l'histoire racontée dans l'exercice 1.	

Activité 2 page 31 : A ton tour, imagine et écris une suite de l'histoire racontée dans l'exercice 1.

— **Exemple de rédaction**

Un jour, le jeune berger emmena les moutons paître si loin qu'il ne retrouva plus son chemin. Les bêtes, mortes de fatigue, refusèrent d'avancer et s'allongèrent sur l'herbe. À la nuit tombée, les fermiers s'inquiétèrent de ne pas voir le berger revenir. Ils partirent à sa recherche. Ils ne le retrouvèrent que très tard dans la nuit, blotti contre un arbre et sanglotant.

3/ Production écrite

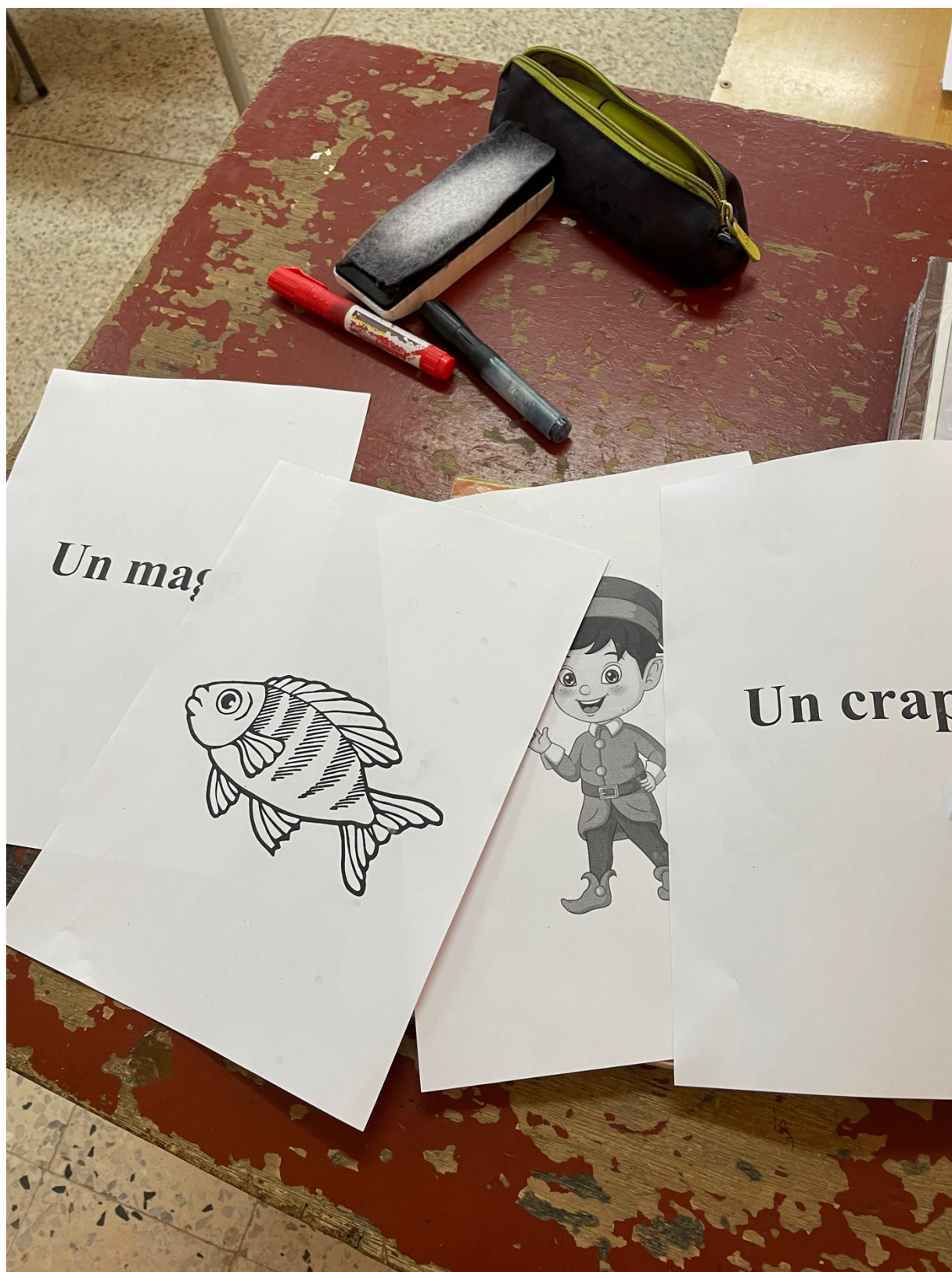
CEM/ BOUAZZA BELKACEM / SAIDA		PEM/ BENZELMAT AEK									
Projet n°1: Rédiger un conte avec mes camarades pour le présenter en classe.		Niveau : 2°AM									
Séquence 2 : Produire la suite des événements d'un conte.		Fiche n° : 11									
Séance : production écrite.		Durée : 01heure									
Objectif opérationnel: produire la suite d'une histoire donnée.											
Support : l'aventure du petit prince.											
DEROULEMENT DE LA SEANCE											
LES PHASES		LES ACTIVITES									
Sensibilisation		• Rappel de l'intitulé du projet et de la séquence.									
Lecture repérage		<p>✚ Consigne : La suite des événements de cette histoire a été effacée. Imagine deux ou trois actions et écris la partie qui manque pour compléter le conte « l'aventure du petit prince ».</p> <p>- Texte support : Il y a bien longtemps, dans un grand palais vivait un petit prince. Il s'ennuyait car il n'avait pas d'amis. Son seul désir était de découvrir le monde extérieur et de connaître des gens.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Enfin, le Roi et la Reine retrouvèrent leur enfant. Depuis ce jour, le petit prince jura de ne plus quitter le palais.</p>									
Analyse		<p>✚ Reformulation de la consigne :</p> <p>✚ Critères de réussite : Pour réussir ta production, tu dois :</p> <ul style="list-style-type: none">- Commencer par un élément perturbateur.- Employer le vocabulaire du merveilleux.- Utiliser les expansions du nom (Adj / CN)- Conjuguer les verbes au passé simple de l'indicatif. <p>✚ Sers-toi de cette banque de mots :</p> <table><tr><th>Personnages</th><th>indicateur</th><th>Verbes (actions)</th><th>Adjectifs qualificatifs</th></tr><tr><td>le petit prince – le roi – la reine la sorcière – l'ogre – la fée</td><td>un jour – un beau matin soudain – tout à coup</td><td>décider – sortir – aller- rencontrer – jouer – trouver – sauver</td><td>petit – curieux – seul – méchant – gentil</td></tr></table>		Personnages	indicateur	Verbes (actions)	Adjectifs qualificatifs	le petit prince – le roi – la reine la sorcière – l'ogre – la fée	un jour – un beau matin soudain – tout à coup	décider – sortir – aller- rencontrer – jouer – trouver – sauver	petit – curieux – seul – méchant – gentil
Personnages	indicateur	Verbes (actions)	Adjectifs qualificatifs								
le petit prince – le roi – la reine la sorcière – l'ogre – la fée	un jour – un beau matin soudain – tout à coup	décider – sortir – aller- rencontrer – jouer – trouver – sauver	petit – curieux – seul – méchant – gentil								

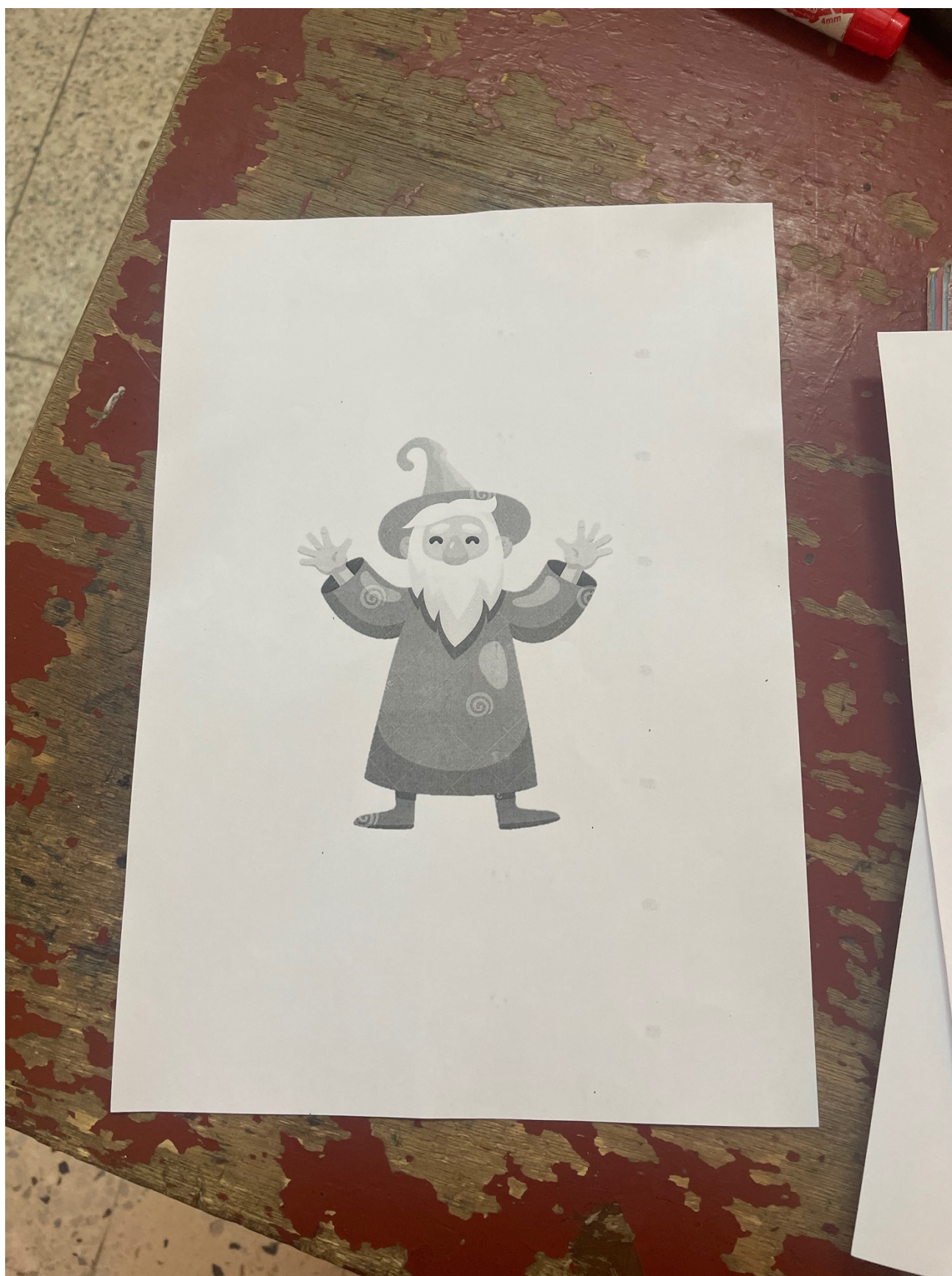
Grille d' auto-évaluation

Coche la bonne case :

	OUI	NON
J'ai respecté la situation initiale du conte donné.		
J'ai employé des expressions introduisant la suite d'un conte (un jour, soudain, tout à coup...)		
J'ai imaginé deux ou trois actions pour compléter la suite de ce conte.		
J'ai employé le vocabulaire du merveilleux.		
J'ai utilisé des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom.		
J'ai accordé correctement les adjectifs qualificatifs avec leurs noms.		
J'ai employé le passé simple.		
J'ai bien présenté mon texte.		

- L'expérimentation





- Feuilles d'activités des apprenants
- Groupe expérimental

2AM1 Groupe expérimental

• Activité 1

Associe chaque mot à l'image qui lui correspond : un crapaud – le géant – une carpe – un anneau – un mage – la potion magique – un lutin – l'homme-serpent



8/8
crapaud.....



un anneau.....



un mage.....



un carpe.....



un lutin.....



l'homme serpent.....



le géant.....



potion.....

• Activité 2

Complète avec les mots suivants : un géant – une carpe – un mage – un lutin. une potion magique.

8/8
1/ Le pêcheur a attrapé... carpe.....

2/ potion magique..... est une boisson ayant des pouvoirs magiques.

3/ un géant..... est très grand et fait peur aux gens.

4/ mage..... est souvent incarné par un vieux à barbe blanche.

5/ un lutin..... est très petit, et porte souvent un bonnet rouge sur la tête.



Scanne avec CamScanner

2AM1 Groupe expérimental

• Activité 1

Associe chaque mot à l'image qui lui correspond : *un crapaud* – *le géant* – *une carpe* – *un anneau* – *un mage* – *la potion magique* – *un lutin* – *l'homme-serpent*



un crapaud.

un anneau.

un mage.

une carpe



un lutin.

l'homme-serpent.

le géant.

la potion magique

• Activité 2

Complète avec les mots suivants : *un géant* – *une carpe* – *un mage* – *un lutin*.
une potion magique.

- 1/ Le pêcheur a attrapé *un mage*
- 2/ *un carpe* est une boisson ayant des pouvoirs magiques.
- 3/ ... *un géant* est très grand et fait peur aux gens.
- 4/ est souvent incarné par un vieux à barbe blanche.
- 5/ ... *un lutin* est très petit, et porte souvent un bonnet rouge sur la tête.

- Groupe témoin

2AM3 Groupe témoin

• Activité 1

Associe chaque mot à l'image qui lui correspond : un crapaud – le géant – une carpe – un anneau – un mage – la potion magique – un lutin – l'homme-serpent



~~un mage~~



~~un anneau~~



~~la potion magique~~



~~l'homme~~

2/15



~~une carpe~~



~~un lutin~~



~~un crapaud~~



~~le géant~~

• Activité 2

Complète avec les mots suivants : un géant – une carpe – un mage – un lutin.
une potion magique.

3/15

1/ Le pêcheur a attrapé ~~une carpe~~

2/ ~~une potion magique~~ est une boisson ayant des pouvoirs magiques.

3/ ~~une carpe~~ est très grand et fait peur aux gens.

4/ ~~un mage~~ est souvent incarné par un vieux à barbe blanche.

5/ ~~un lutin~~ est très petit, et porte souvent un bonnet rouge sur la tête.

2AM3 Groupe témoin

• Activité 1

Associe chaque mot à l'image qui lui correspond : *un crapaud* – *le géant* – *une carpe* –
un anneau – *un mage* – *la potion magique* – *un lutin* – *l'homme-serpent*



un crapaud

la potion magique

un lutin

.....



un mage

un homme-serpent

le géant

.....

• Activité 2

Complète avec les mots suivants : *un géant* – *une carpe* – *un mage* – *un lutin*.
une potion magique.

1/ Le pêcheur a attrapé

2/ est une boisson ayant des pouvoirs magiques.

3/ est très grand et fait peur aux gens.

4/ est souvent incarné par un vieux à barbe blanche.

5/ est très petit, et porte souvent un bonnet rouge sur la tête.