

## **Le rôle des flashcards dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire : les apprenants de la 2<sup>e</sup> année moyenne du collège BOUAZZA Belkacem de la ville de Saïda**

**Abdelkader BENZELMAT<sup>1</sup>**

Université de Saïda / Algérie  
benzelmat.kader@gmail.com

**MiloudMARRIF<sup>2</sup>**

Université de Saïda / Algérie  
marifmiloud@yahoo.fr

**Reçu :** 16/10/2022,

**Accepté :** 26/11/2022,

**Publié :** 31/12/2022

---

### **The Impact of Flashcard Strategies in Teaching / Learning The Vocabulary: Learners of the 2<sup>nd</sup> year Middle School of BOUAZZA Belkacem College in the City of Saïda**

**Abstract:** We focus, in this research work, on its teaching / learning in an FFL situation among Algerian learners, and more specifically among those of the 2<sup>nd</sup> year Middle School of BOUAZZA Belkacem College in the city of Saïda.

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 - memory - image - FFL

**Résumé :** Nous nous intéressons, dans ce travail de recherche, à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en situation de FLE chez les apprenants algériens, et plus précisément ceux de la 2<sup>e</sup> A.M du collège BOUAZZA Belkacem de la ville de Saïda.

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 dans 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 par les 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 mots appris et d'être capables de les réutiliser.

**Mots-clés** : vocabulaire - flashcards – mémoire - image - FLE.

## **1 Introduction**

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). De ce fait, nous nous sommes intéressés à son enseignement/apprentissage dans une situation de FLE. 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 mesurer l'impact de ces stratégies dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire chez les apprenants de 2<sup>e</sup> année moyenne, et d'en expliquer le processus mental, en démontrant le rôle de l'image dans la mémorisation des mots. Ceci conduira à se demander : comment les stratégies employées par les flashcards permettent-elles de mémoriser en apprenant facilement le vocabulaire en situation de FLE ?

Dans un premier temps, nous émettons les hypothèses selon lesquelles :

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.

Avant d'entreprendre l'opérationnalisation des hypothèses dans un cadre méthodologique expérimental, il importe de passer en revue de quelques concepts indispensables à la compréhension de cette enquête.

### 1.1 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.

### 1.2 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.

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.

### **1.3 L'efficacité des flashcards**

Les flashcards sont l'une des stratégies les plus efficaces en matière d'apprentissage du 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 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)

### **1.4 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.

### **1.5 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 (Figure1<sup>1</sup>) comme suit :

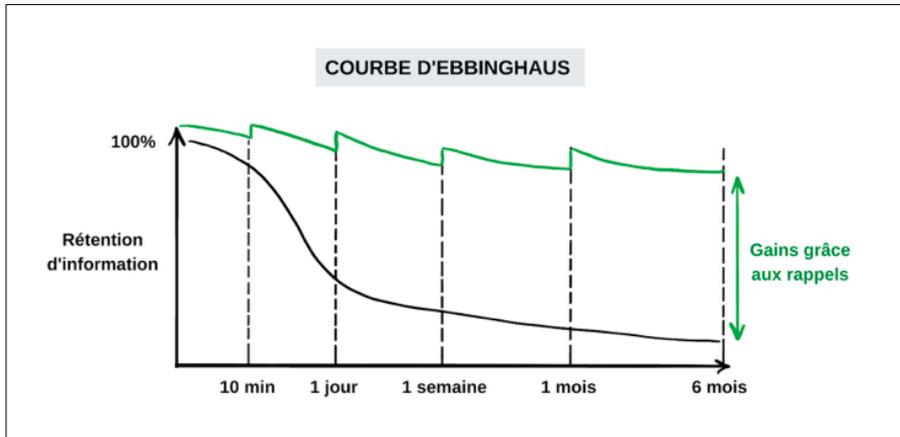


Figure1: La Courbe d'Ebbinghaus

Comme le montre la figure1 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 moi, 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%.

## 1.6 La notion de «mémoire»

L'être humain est doté d'une faculté 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

<sup>1</sup>Disponible sur ce lien : <https://everlaab.com/courbe-debbinghaus/> consulté le 22 février 2022

mémoire est notre capacité de se rappeler des expériences passées (...) » (ROBERT, 2008).

Grâce à la mémoire, l'homme peut mémoriser des images, des événements, des émotions, des concepts, et d'autres connaissances verbales ou non verbales entre autres. 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-il se faire dès la première fois, ou nécessiterait de multiples répétitions dans le temps. Ainsi, nous distinguons deux types majeurs de mémoires, à savoir «la mémoire à court terme» et «la mémoire à long terme.»

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

### **1.7 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).

La mémoire à long terme consiste donc en la capacité de stockage 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 commence à parler d'une opposition entre les mémoires déclaratives, dites aussi explicites, et les mémoires non-déclaratives ou non explicites.

### **1.8 Mémoire implicite et mémoire explicite**

En effet, nombreux ceux qui s'intéressent à les différencier. Pour donner un aperçu général sur leurs distinctions, nous avons jugé utile d'emprunter les rappels faits par Serge NICOLAS (1914), qui cite notamment SCHACTER (1985 : 351, 379) en affirmant 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 émane 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)

### 1.9 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 jours 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 définissent 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 toutes nos connaissances et nos idées sur les objets du monde, et par voie de conséquence, elle gère notre relation avec l'environnement car elle stocke les objets, leurs noms, leurs utilisations, et leurs caractéristiques.

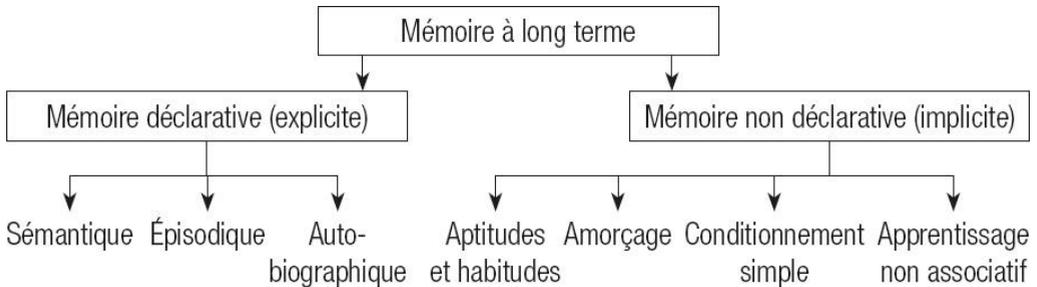
En 1992, et suite à l'observation de différentes difficultés d'apprentissages et d'amnésies, SQUIRE a proposé les composantes de la mémoire à long terme, en énumérant notamment ses différentes catégories constitutives. Les cas observés ont démontré que certaines amnésies affectent les conditionnements simples, d'autres les habitudes et aptitudes motrices, d'autres les apprentissages non associatifs et d'autres enfin affectent les «priming<sup>2</sup>».

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

---

<sup>2</sup>Les phénomènes «d'amorçages» sémantiques.

séparer, l'analyse des enregistrements de l'activité cérébrale a mis en évidence de multiples connexions. Ces différentes mémoires sont présentées dans la figure<sup>3</sup> ci-dessous :



**Figure 2 : Composantes de la mémoire à long terme selon Squire (1992)**

### **1.10 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.

### **1.11 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 représentent. 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 laps de temps. Par conséquent, cet objet ne serait pas donc le seul à retenir, et qu'il y aurait un format

---

<sup>3</sup>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.

de stockage analogique des images. En d'autres termes, ces images auront les mêmes caractéristiques qu'un objet réel.

### 1.12 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.

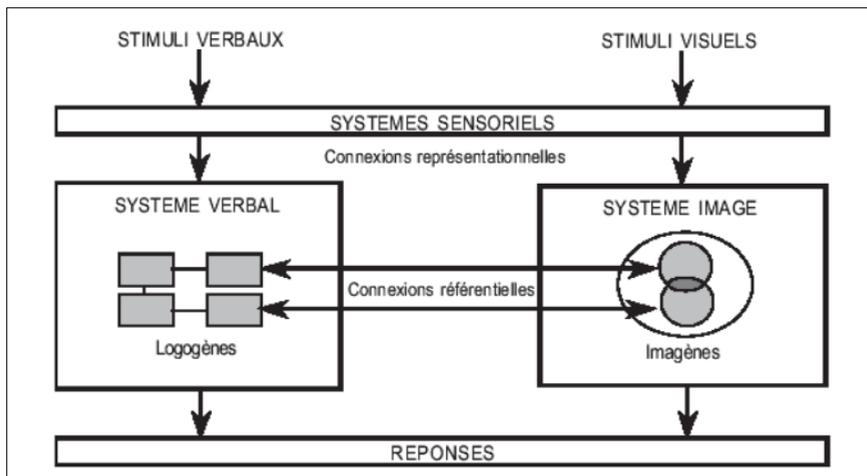
En outre, KOUTSAAL et ses collaborateurs (2003) ont montré que les images libellées sémantiquement sont plus faciles à mémoriser. D'où l'importance du codage conceptuel par rapport au simple codage analogique.

### 1.13 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 3: 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 [ja]. 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.

## **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».

### **2.1 Méthodologie**

Notre enquête a pour objectif principal de mesurer l'efficacité des stratégies des flashcards dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire du FLE chez les

apprenants de la 2<sup>e</sup>A.M avec lesquels nous avons réalisé l'expérimentation. Il s'agit, au départ, de procéder par 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) dans 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.

## 2.2 Les participants

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<sup>e</sup> A.M 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<sup>e</sup>A.M 1 composée de 23 apprenants (14 filles et 9 garçons) dont la plupart âgés de 12 à 15 ans.

## 2.3 Choix du corpus

Le choix de ce cycle 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 dans cette langue. D'autant plus que, au cours de ce cycle, l'élève reçoit un apprentissage intensif du français, soit 4 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.

## 2.4 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<sup>e</sup>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.

## **2.5 Phase de l'expérimentation**

Les observations que nous avons effectuées auprès des apprenants de la 2<sup>e</sup>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 indépendante<sup>4</sup> 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 vocabulaire du merveilleux» comme thème de la leçon. Cela peut être expliqué par le fait que le programme de la 2<sup>e</sup> A.M 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.

### **2.5.1 Séance 1 (groupe témoin)**

Au cours de cette première séance, nous allons procéder par la méthode traditionnelle : les apprenants (de la 2<sup>e</sup>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.

#### **2.5.1.1 Déroulement du cours**

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

---

<sup>4</sup>Désormais siglé VI

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 polycopiés, 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**

### 2.5.1.2 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 activités 1&2 (groupe témoin)

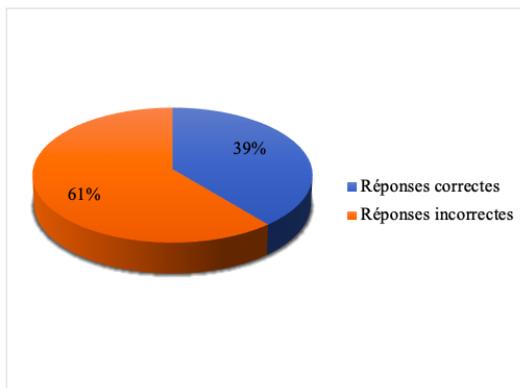


Figure 4 : résultats de l'activité 1 (groupe témoin)

### Activité 1

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 auparavant, 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%.

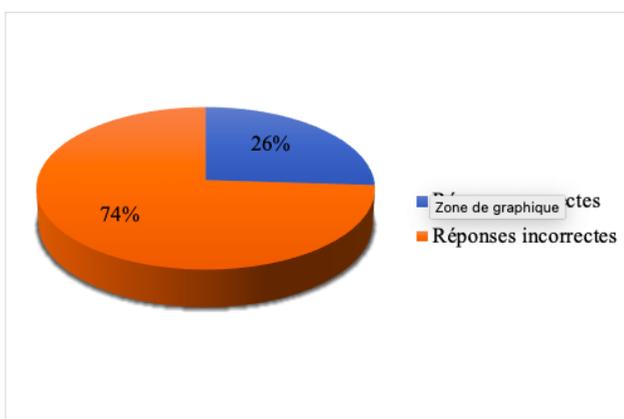


Figure 5 : résultats de l'activité 2 (groupe témoin)

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

### **2.5.2 Séance 2 (groupe expérimental)**

À présent, il s'agit de notre groupe expérimental. Cela dit, nous allons procéder par les stratégies des flashcards dans 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.

### **2.5.3 Déroulement du cours**

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 signaler que nous avons 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 analysés et interprétés. Enfin, ces derniers seront comparés à ceux étant enregistrés pendant la première séance.

## 2.5.4 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 activités1&2 (groupe expérimental)

### Activité 1

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

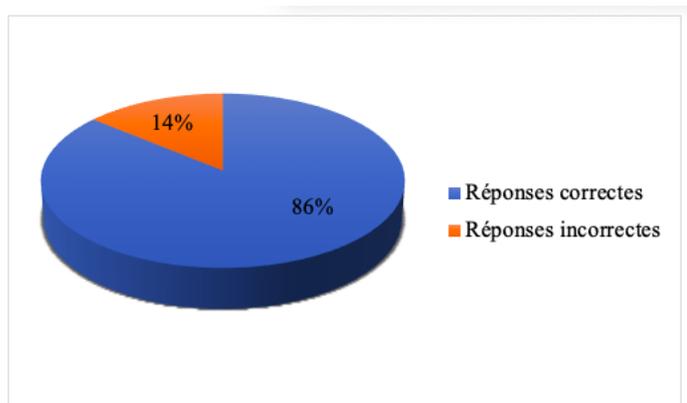
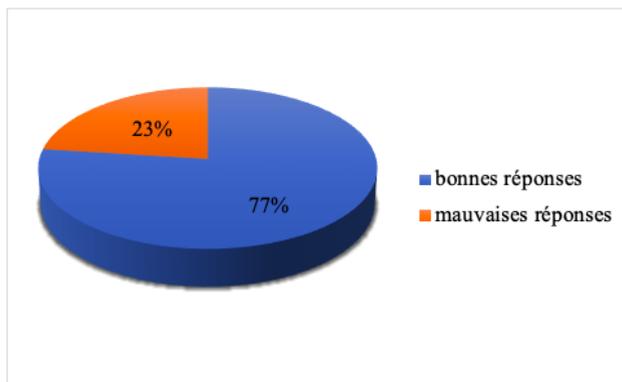


Figure6 : résultats de l'activité 01(groupe expérimental)

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 a 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 7 : résultats de l'activité2 (groupe expérimental)**

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.

## **2.6 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 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.

## **2.7 Post-expérimentation**

Comme nous l'avons déjà expliqué dans le volet théorique, 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 (1885) 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.

## **2.8 Conclusion**

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<sup>e</sup>A.M du collège de BOUAZZA Belkacem ont révélé que ces derniers éprouaient des difficultés dans l'apprentissage du français. Celles-ci résident essentiellement dans le manque du vocabulaire, qui, contrairement aux méthodes traditionnelles, son enseignement est actuellement omniprésent tout au long des 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.

Par ailleurs, à travers l'expérimentation que nous avons effectuée auprès de ces apprenants, nous avons pu tester l'efficacité de ce moyen dans 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<sup>e</sup>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 dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE a été bel et bien confirmée.

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 au cycle moyen. Cela dit, il pourra être enrichi par des travaux ultérieurs.

## **Bibliographie**

- 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.
- ANGER, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Casbah.
- COANE, D. B. (2008). *Learning and Memory: A Comprehensive Reference*.
- GALLISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- 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.

- SCHMITT, N. (1997). *Vocabulary learning strategies*. Dans Schmitt, N. et McCarthy, M. (dir.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- READ, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.c
- ROBERT, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Vol. 2). Paris: OPHRYS.
- 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.
- SYLVAIN, G. &. (2000). *Méthodologie des sciences humaines* (Vol. 2). Canada: Renouveau pédagogique.
- 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 2<sup>e</sup> année moyenne*. Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 (Algérie).
- TULVING, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: University Press.