

La carte mentale comme outil de structuration et de rétention du lexique dans la mémoire des apprenants du FLE

CHERMITI Manal^{1*} 

¹Université de Tlemcen Abou Bekr Belkaid, Algérie
manal.chermity87@yahoo.com

MAHIEDDINE Azzeddine² 

²Université de Tlemcen Abou Bekr Belkaid, Algérie
azmahieddine@yahoo.fr

Reçu: 15/06/2023,

Accepté: 08/05/2024,

Publié: 30/06/2024

The Mind Map as a Tool for Structuring and Retaining the Lexicon in the FLE Memory Learners

ABSTRACT: *This article, which falls within the framework of the teaching of foreign languages, approaches the issue of Algerian middle school learners' lexis losses in the learning of the French language. We believe, like some authors such as Cavalla & al. (2014), Yang (2017), Haan (2020), and many others, that vocabulary retention depends heavily on how information is stored in memory. In this regard, we have designed and tested a mind map as a tool that can optimize the teaching of vocabulary. The strength of our contribution lies in the use of this tool in the internalization of a predetermined lexical structure. To test the effectiveness of our teaching approach, we carried out an experiment on two groups of middle school second year pupils, (experimental group and a controlled group). Tests of lexis recognition allowed showed the positive effect of the suggested approach, on the one hand, in the lexis background of the experimental group and, on the other, on their linguistic awareness and ability to retain words at short term, compared to the controlled group.*

KEY-WORDS: FFL, the teaching of lexis, mind map, memory, lexical losses.

RÉSUMÉ : *Le présent article, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères, soulève le problème des déperditions lexicales dans l'apprentissage du français chez les élèves algériens du collège. Nous supposons, à l'instar de certains auteurs (Cavalla & al., 2014 ; Yang, 2017 ; Haan, 2020, entre autres), que la rétention du lexique dépend fortement de la manière selon laquelle l'information est structurée en mémoire. Dans cette optique, nous avons conçu et mis à l'épreuve du terrain une carte mentale comme outil susceptible d'optimiser l'enseignement du lexique. L'originalité de notre contribution réside dans l'utilisation de cet outil dans l'intériorisation d'une structuration lexicale prédéfinie. Afin de vérifier l'efficacité de notre démarche pédagogique, deux groupes d'élèves de la deuxième année moyenne ont participé à notre expérimentation (groupe expérimental et groupe témoin). Des tests de reconnaissance lexicale ont finalement permis de constater l'effet positif de la démarche proposée, d'une part, sur le développement du bagage lexical des élèves du groupe expérimental et, d'autre part, sur le développement de leur conscience linguistique et leur capacité de rétention des mots à moyen terme, par rapport au groupe témoin.*

MOTS-CLÉS : Déperditions lexicale, didactique du FLE, carte mentale, enseignement du lexique, mémoire.

* Auteur correspondant : **CHERMITI Manal**, manal.chermity87@yahoo.com

ALTRALAG Journal / © 2024 The Authors. Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

En tant qu'enseignante de français au collège depuis plusieurs années, nous avons constaté que les acquis lexicaux réalisés par les apprenants durant l'unité didactique font l'objet d'une déperdition importante chez la majorité de nos élèves et ceci, après quelques mois, voire quelques semaines seulement. Ce constat a été fait bien avant nous par de nombreux auteurs tels que Picoche (1977), Joole (2011), Lieury (2021a) et d'autres.

Leurs travaux suggèrent que ce genre d'anomalie se traduit par une faible capacité de rétention du vocabulaire stocké dans la mémoire des élèves. Ce qui implique que l'optimisation de l'appropriation du lexique dépend de l'amélioration de la rétention des mots en mémoire. Mais de quelle(s) mémoire(s) s'agit-il ?

Dans la présente étude, le terme *mémoire* tient compte de la complémentarité entre le système cognitif lexical et le système sémantique, considérés comme deux systèmes distincts par Lieury (2021a, 68); donc il s'agit bien d'une *mémoire lexico-sémantique*.

De là, une première question de recherche s'impose: comment optimiser le processus d'appropriation des mots de la langue ciblée ? Ou encore, comment augmenter la capacité de rétention de ces mots dans la mémoire de l'apprenant ?

Actuellement, les didacticiens, inspirés du courant cognitiviste, s'entendent sur le fait qu'apprendre ne signifie pas entreposer des connaissances les unes sur les autres dans la mémoire de l'apprenant mais plutôt intégrer de nouvelles données en les reliant aux connaissances dont il dispose déjà. D'ailleurs, les théories en psycholinguistique, domaine dans lequel s'inscrit cet article, sont fondées sur le principe selon lequel notre *mémoire lexico-sémantique* est organisée sous forme de réseau. Et comme le souligne Picoche (1977), citée par Joole (2011, 1), « Si l'on adhère à l'idée d'un *lexique mental* ordonné, alors la mise en mémoire peut être favorisée par l'étude des unités regroupées en *champs lexicaux sémantiques* ».

Dans cette optique, nous supposons que *la technique du MindMapping*, développée entre autres par Tony Buzan en 1970 (Buzan2018), est un outil qui favorise la structuration des connaissances lexicales et donc leur rétention en mémoire. Dans ce sens, nous avons conçu et mis en œuvre, avec une classe de FLE du collège algérien, une démarche d'enseignement/apprentissage du lexique qui se base sur la *carte heuristique*.

La majorité des études vérifiant l'efficacité de *la carte heuristique* dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues procèdent surtout par extériorisation du lexique mémorisé par les apprenants adultes et ce dans une approche compréhensive exploratoire de *l'architecture mentale* du lexique en mémoire linguistique.

L'originalité de notre approche réside dans le fait d'essayer de proposer à l'élève un réseau lexical prédéfini par l'enseignant en vue de l'intérioriser dans la mémoire d'un groupe d'apprenants. Nous supposons que le problème de rétention est lié à une mauvaise structuration de ce vocabulaire dans la mémoire de l'élève. Cela implique qu'un enseignement visant l'amélioration de la capacité de rétention du lexique doit tenir compte de la façon avec laquelle est hiérarchisé ce lexique dans la mémoire de l'apprenant.

Dans le présent article, nous commencerons par les aspects méthodologiques de notre recherche : le terrain d'enquête, les groupes d'apprenants, le matériel utilisé et la démarche adoptée dans l'élaboration et l'insertion de la *carte mentale* dans un scénario didactique. Ensuite, nous présenterons les tests conçus dans le but de vérifier l'efficacité de l'outil par rapport à notre objectif, à savoir optimiser la rétention du lexique dans la mémoire des apprenants. La dernière section de l'article sera consacrée à une discussion des résultats de l'expérimentation.

1. Expérimentation d'une démarche d'enseignement du lexique

1.1. Public participant et cadre spatio-temporel de l'expérimentation

Notre démarche d'enseignement du lexique a été expérimentée dans une classe de français de la 2^{ème} année moyenne du collège Si Tarek de la ville de Remchi (Wilaya de Tlemcen). Elle a été appliquée sur la première séquence du premier projet (intitulé *Dire et jouer un conte*), qui s'est déroulé du 02/10/2022 au 20/10/2022, à raison de quatre heures et demie par semaine.

Une première classe (Groupe 1) constitue notre groupe expérimental qui a suivi la démarche que nous avons conçue et qui utilise la *carte mentale*. La deuxième classe (Groupe 2) est le groupe témoin qui a suivi un enseignement ordinaire, tel que prescrit par le programme ministériel. L'évaluation des résultats du groupe G1 comparés à ceux du groupe G2 permettront de mesurer l'efficacité de la démarche proposée.

Notons que chaque classe comporte 24 élèves. Il s'agit d'un public hétérogène du point de vue du genre (filles et garçons), de l'âge (entre 11 et 13 ans) et du milieu social (certains habitent la ville, d'autres viennent des bourgs ou villages voisins).

1.2. Matériel expérimental

Afin de vérifier notre hypothèse concernant l'efficacité de la *carte mentale* sur l'apprentissage du lexique, nous avons programmé des tests d'évaluation de la compétence lexicale des élèves (groupe expérimental et groupe témoin) en amont et en aval de l'unité didactique.

1.2.1. Tests d'évaluation diagnostique du vocabulaire

Il s'agit de deux tests (T1 et T2) dont le contenu est identique : une liste de 36 mots *décontextualisés* et répartis en cinq catégories : des verbes, des noms, des adjectifs qualificatifs, des formules d'ouverture et des mots-outils.

T1 a lieu avant l'unité didactique (test initial) et T2 juste après (test final). La comparaison des résultats de T2 et T1 nous informe sur le développement de la compétence lexicale dans les deux groupes G1 et G2.

Le contenu lexical de ces tests, disponible en annexe 01, est en étroite relation avec le contenu lexical de la *carte mentale* et le vocabulaire thématique de l'unité didactique en question.

1.2.2. Test de mesure des déperditions lexicales

Dans la présente étude, la *carte mentale* est utilisée comme outil mnémotechnique qui se base sur la catégorisation et la structuration des données lexicales afin d'optimiser leur rétention. Par conséquent, nous supposons que l'apport de la *carte mentale* serait plus observable à moyen et à long terme. Autrement dit, l'écart entre les résultats du groupe expérimental et ceux du groupe témoin devient plus intéressant et plus significatif avec le temps.

Cette hypothèse peut être vérifiée avec un test dit *test de mesure de déperditions lexicales*. Le contenu de ce test T3 est le même que celui du test d'évaluation diagnostique du vocabulaire *décontextualisé* T2 répété après un intervalle de temps de quatre mois. Ainsi, T3 permettra de voir à quel point la *carte mentale* aurait minimisé les *oublis* des mots de la langue cible à moyen terme.

1.2.3. La carte mentale de référence

Proposer à l'apprenant un réseau lexical à interioriser sous forme de *carte heuristique* suppose l'élaboration préalable de cette carte qu'on appellera désormais *carte mentale de référence* (Longeon

2010). Cette dernière est une sorte de carte contrôle contenant le vocabulaire que l'on souhaite enseigner aux apprenants à l'occasion de la première séquence du premier projet de la 2AM¹.

Pour l'élaboration de cette *carte de référence*, nous nous sommes inspirés du *Réseau Lexical du Français (RLF)* créé par Polguère & Sikora (2013), par rapport au cadre linguistique théorique dans lequel ils se sont situés, à savoir, la *Lexicologie Explicative et Combinatoire* (Mel'čuk & al. 1995).

Le contenu lexical de cette carte s'appuie sur le sujet de la production écrite finale attendue de l'apprenant (début de conte) ainsi que des textes-supports proposés dans le manuel de la 2AM pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit et de l'oral, de la production orale et des points de langue.

Nous avons sillonné les supports proposés dans le manuel dans le but de relever un lexique nécessaire à la rédaction d'un texte de fin de séquence.

Après avoir délimité le corpus lexical qui constituera le contenu de *la carte mentale de référence*, nous avons ensuite réparti ce vocabulaire en catégories. Dans l'exemple ci-après nous présentons le raisonnement suivi dans la catégorisation du lexique.

Exemple de rédaction de fin de séquence :

Il était une fois un prince qui vivait avec ses parents, le roi et la reine, dans un somptueux château. Il était triste parce qu'il n'avait pas d'amis. Il voulait de tout son cœur en avoir un.

- « *Il était une fois* » : Une formule d'ouverture² qu'on peut substituer par d'autres formules telles que « *Il y avait une fois* », « *Il y a longtemps* », « *Jadis* », ...
- « *Un prince* », « *le roi* », « *la reine* » : des personnages de conte. En soulignant les personnages dans les supports proposés dans la séquence, nous en avons fait une liste (*un homme, une femme, un vieux, une vieille, un garçon, une fille, un prince, une princesse, un roi, une reine, un magicien, une magicienne*).
- Nous avons remarqué que certains verbes sont plus fréquents dans les débuts de contes. Nous en avons sélectionnés quelques-uns qui représentent des occurrences importantes dans le corpus de textes (*être, avoir, vouloir, vivre*).
- « *Dans un somptueux château* » est un complément circonstanciel de lieu (CCL). Quand on survole les passages du manuel, une liste de CCL³ se dessine.

A partir de ce raisonnement, trois ramifications se dégagent du thème central de *la carte mentale de référence*: une branche pour les formules d'ouverture, une branche pour les personnages et une branche pour les verbes. Chaque branche se divise en sous-branches⁴ pour développer davantage la catégorie en question.

Notre *carte mentale de référence* répond, en général, aux critères d'élaboration d'une *carte mentale* proposés par Buzan (2018).

Les illustrations insérées dans notre *carte heuristique* sont des images accompagnant la plupart des mots *pleins* (les personnages, les adjectifs qualificatifs à la suite de l'auxiliaire « être », les compléments d'objet directs des verbes transitifs « avoir » et « vouloir », ainsi que les locatifs suivants le verbe « vivre »).

Ces images jouent le rôle d'*indices de récupération* (Tulving et Pearlstone 1966, cités par Lieury 2021a, 82) dans la phase de réemploi des mots. Selon Lieury (2021a, 82), « les images (...) sont de puissants indices ».

¹ A la fin de cette séquence, l'apprenant sera en mesure de comprendre et de produire des débuts de contes en tenant compte de la situation de communication.

²Le cours sur les formules d'ouverture est programmé dans la première séquence.

³La leçon de grammaire dans cette séquence est dédiée à l'enseignement des compléments circonstanciels.

⁴ Les adjectifs et Les compléments de lieu sont étudiés dans la branche des verbes.

Si notre carte de référence ressemble fortement à une *carte mentale* au niveau de sa forme arborescente et radiale avec ses couleurs captivantes et ses courbes organiques, cependant, au niveau du fonctionnement, elle est plutôt considérée comme *carte conceptuelle* (développée par Novak en 1972). Mongin & de Broeck (2019, 35) affirment que « la différence majeure concerne les mécanismes naturels du cerveau enclenchés par tel ou tel type de carte. *Les cartes mentales* sont utilisées plutôt en phase divergente (créativité) et *les cartes conceptuelles* en phase convergentes (synthèse)». L'objectif de notre intervention didactique, étant donné qu'on propose à l'apprenant un réseau de mots selon une association prédéfinie, coïncide plus ou moins avec le fonctionnement d'une *carte conceptuelle*. D'après Brun-Picard (2018, 138), « la pratique de *la carte mentale* est fonctionnelle et intuitive, celle de *la carte conceptuelle* est réfléchie, structurée, préparée et conceptualisée».

Donc, l'outil que nous désignons par *carte heuristique* ou *carte mentale* dans notre expérience se situe à mi-chemin entre *carte mentale* (Buzan) et *carte conceptuelle* (Novak) empruntant à chacun des deux outils ce dont nous avons besoin pour réaliser notre objectif. D'ailleurs, sur ce point, nous rejoignons Mongin et de Broeck (2019, 34) pour qui, « si les *cartes mentales* et *conceptuelles* sont souvent confondues sous le terme de *Mind Mapping*, elles représentent deux méthodes bien distinctes mais également complémentaires. »

Des activités⁵ à dimension syntaxique (sous forme de passages à trous) accompagnent *notre carte mentale* et sont proposées à la fin de son utilisation. Ce genre d'exercices est vivement conseillé par Singleton (1994). L'objectif de ces activités est de ne pas séparer enseignement du lexique et enseignement syntaxique. Il est avéré que ce décloisonnement est considéré comme un principe théorique fondamental pour l'appropriation du vocabulaire selon Gross (1991), cité par Tréville et Duquette (1996, 20).

1.3. Procédure

Il sera question ici de décrire notre intervention didactique en précisant :

- comment se sont déroulés les tests de mesure du développement de la compétence lexicale T1, T2 et T3;
- comment a été intégrée *la carte heuristique* dans la séquence didactique ;
- comment ont été traitées et analysées les données des trois tests.

1.3.1. La mise en œuvre des tests de mesure du développement de la compétence lexicale

a) Test d'évaluation diagnostique initial (T1)

Le rôle de ce test, qui s'est déroulé le 25/09/2022, est de mesurer le bagage lexical des apprenants avant l'unité didactique. Il s'agit d'un ensemble de 36 mots que les élèves des deux groupes sont appelés à expliquer en français, ou par le biais d'un dessin ou encore en le traduisant en langue première ou maternelle⁶. Peu importe le moyen, ce qui importe, c'est de vérifier si le terme en question fait partie du bagage lexical de l'élève (du moins *déclaratif*) ou non.

D'une part, ce test permet de constituer des sous-groupes de niveaux à l'intérieur des deux groupes (G1 et G2), afin d'effectuer une analyse qualitative des données et, d'autre part, en comparant les résultats

⁵Voir annexe 02.

⁶Si le recours à la traduction dans l'enseignement du FLE reste un sujet tabou, cette stratégie « loin d'être bannie, s'est même révélée, à la suite des recherches empiriques, comme la manière la plus efficace de présenter le sens des mots et la plus favorable à la rétention » (Nation 1982 ; Carter 1987 ; Mearthy 1990, cités par Tréville 2000, 68).

de ce test, avec ceux de T2, ils servent de point de repère pour mesurer le développement de la compétence lexicale dans les deux groupes G1 et G2.

b) Test d'évaluation diagnostique final (T2)

T2a eu lieu à la fin de l'unité didactique, le 26/10/2022. Il permet de mesurer le développement de la compétence lexicale des élèves en comparant les résultats avec ceux de T1 dans chacun des deux groupes. Il nous informe aussi sur l'efficacité de l'enseignement dispensé en comparant les résultats de l'écart (T2-T1) de G1 avec ceux de l'écart (T2-T1) de G2.

Les tests T2 et T1 sont identiques en termes de contenu et de démarche d'application et différents par rapport au moment du déroulement. T1 est considéré comme pré-test et T2 comme post-test immédiat.

c) Test de déperditions lexicales (T3)

Ce test a le même contenu que T1 et T2, cependant son rôle est différent. Comme son appellation l'indique, T3 a pour rôle de mesurer les oublis lexicaux en rapport avec l'unité didactique à moyen terme. Il a eu lieu à peu près quatre mois après T2, plus exactement le 27/02/2023. Les mêmes conditions de réalisation de T1 et T2 sont reproduites en T3.

1.3.2. Intégration de la carte mentale dans un scénario didactique

Une *carte mentale de référence vierge*⁷, au format A3 et en couleur, est distribuée au début de l'unité didactique à chaque élève. Nous avons expliqué aux élèves que les cases vides de la *carte mentale* sont à remplir au fur et à mesure de l'avancement dans les étapes de l'unité didactique. Dès la première séance, et avec l'encadrement de l'enseignante, les élèves commencent à remplir les sous-branches en y inscrivant des mots relevés à partir des textes supports. Sur certaines de ces sous-branches est insérée une image dont l'objectif est d'orienter l'apprenant dans sa tâche de relever les mots en question.

Le mot prélevé dans un texte donné est d'abord analysé dans ses dimensions morphologique, syntaxique et sémantique, puis on l'insère dans la sous-branche de la *carte mentale* qui lui convient. Un même mot peut être rencontré à plusieurs reprises dans différents passages textuels. Dans ce cas, l'élève met une croix devant le mot déjà écrit sur la carte. Le nombre de croix reflète le nombre de rencontres avec le mot à s'approprier.

Une fois la *carte mentale* remplie, les apprenants sont appelés à remplir une nouvelle *carte mentale vierge* sans consulter celle utilisée au cours de la séquence ; d'abord individuellement, puis en groupe ; sans étayage, puis avec étayage⁸. Cette phase permet, non seulement de renforcer la structuration des acquis lexicaux des élèves en mémoire⁹ en les incitant à les reconstituer dans une dynamique de groupe, mais également, à évaluer le degré d'appropriation du lexique en question par l'enseignant.

Les passages à trous, ciblant le lexique de la *carte mentale* et proposés à ce stade d'avancement des apprentissages, visent à consolider l'aspect syntaxique du mot à acquérir. Juste après ces activités à dimension syntaxique, intervient la production écrite comme situation permettant le réemploi en contexte

⁷Il est à noter que le titre du nœud central (Début du conte) et ceux des branches principales (Formules d'ouverture - Personnages - Verbes : être - avoir - vivre - vouloir) sont inscrits au préalable dans la *carte mentale vierge* et ce dans le but d'orienter les élèves dans leur recherche de nouveaux mots à partir des textes supports des séances de l'unité didactique.

⁸L'étayage consiste à mettre à la disposition des apprenants tous les mots de la *carte mentale* mais sous forme de liste dans le désordre.

⁹Cuq (2004, 71) a insisté sur la nécessité d'une phase de mémorisation chez l'apprenant qui doit intervenir juste après la phase de construction des acquis. Il trouve que l'oubli d'une telle phase dans la démarche d'enseignement/apprentissage du lexique est un problème majeur rencontré dans la plupart des recherches dans le domaine.

du vocabulaire étudié. L'utilisation du lexique acquis dans la construction de phrases par l'apprenant est considérée comme étape décisive dans l'apprentissage lexical. Cette fonction est essentielle car elle préfigure la seule voie d'acquisition du lexique en français langue étrangère, selon Rafoni (2011).

1.3.3. Procédures de traitement et d'analyse des données des trois tests

a) Les données des tests traitées dans les groupes G1 et G2

Une feuille Excel nous a permis d'insérer les résultats de chaque élève des groupes G1 et G2 dans les trois tests T1, T2 et T3. Dans le cadre de cette étude, deux types de données vont être analysés :

- Tous les mots soulignés par les élèves (MS).
- Tous les mots expliqués plus ou moins correctement par les élèves (MJ)

Dans la feuille Excel, les élèves sont désignés par des codes comme suit : app.1 / G1 / T1, qui signifie apprenant n°1 du groupe G1 concernant le test T1.

Nous attribuons la valeur 1 pour une réponse expliquée correctement, la valeur 0.5 pour une réponse approximative et la valeur 0 pour une réponse fausse.

b) Constitution des sous-groupes de niveaux

Les élèves de chacun des deux groupes G1 et G2 sont répartis en quatre sous-groupes de niveaux (SG) formés chacun d'éléments homogènes, en se basant sur les résultats du pré-test (T1), à savoir le nombre de réponses justes (MJ) par élève par rapport au nombre total attendu.

Le sous-groupe de niveau	Mots justes/ 36 mots de la liste
SGA	(16-36) / 36
SGB	(11 -15,5) / 36
SGC	(6 -10,5) / 36
SGD	(0 -5,5) / 36

Tableau 1 : Critères de répartition des apprenants de G1 et de G2 en sous-groupes de niveaux

Il est à souligner aussi que nous avons essayé, dans la mesure du possible, de mettre en parallèle des élèves présentant plus ou moins les mêmes caractéristiques.¹⁰

¹⁰Ces caractéristiques concernent, successivement, le niveau intellectuel des élèves (sur la base de leur moyenne générale de l'année passée), leur milieu socioculturel, leur sexe et enfin leur âge.

Ci-après, nous exposons les résultats du sous-groupe de niveau (SGB) par rapport au critère (MJ) comme exemple explicitant davantage la démarche adoptée dans le traitement des données des deux tests T1 et T2 des deux groupes G1 et G2.

App. Du G2 / SGB	MJ / T1	%	MJ/T2	%	Ecart G2 = %MJ/T2 - %MJ/T1	App. Du G1/SGB	MJ/T1	%	MJ/T2	%	Ecart G1 = %MJ/T2 - %MJ/T1	Ecart G1 - Ecart G2
Ap.1 / G2 (SGB)	15,5	43,06	25,5	70,83	27,78	Ap.1 / G1 (SGB)	15	41,67	34,5	95,83	54,17	26,39
Ap.2 / G2 (SGB)	13	36,11	23,5	65,28	29,17	Ap.2/G1 (SGB)	13	36,11	33,5	93,06	56,94	27,78
Ap.3 / G2 (SGB)	12	33,33	21,5	59,72	26,39	Ap.3 / G1 (SGB)	12,5	34,72	34,5	95,83	61,11	34,72
Ap.4 / G2 (SGB)	11	30,56	19	52,78	22,22	Ap.4 / G1 (SGB)	11	30,56	27,5	76,39	45,83	23,61
G2 / SGB	12,88	35,76	22,38	62,15	26,39	G1 / SGB	12,88	35,76	32,50	90,28	54,51	28,13

Tableau 2 : Les résultats du sous-groupe de niveau SGB par rapport au critère MJ

2. Présentation et analyse des résultats

Après la collecte des données, nous les avons analysées pour en extraire deux types d'informations : les mots soulignés, notés MS, considérés par les apprenants comme mots connus et les mots justes (MJ) qui ont été expliqués correctement par les apprenants. Puis, nous avons calculé MS et MJ en termes de pourcentages dans les trois versions du test (T1, T2 et T3).

La lecture de ces données nous a permis d'effectuer plusieurs recoupements que nous présentons ci-dessous.

1.1. Recoupement N°1 : MJ/G1 - MJ /G2 entre T1 et T2

Un premier recoupement entre les données des deux groupes consiste à calculer l'écart entre MJ en T1 et MJ en T2 dans chacun des deux groupes G1 et G2 pour comparer les écarts et vérifier lequel des deux groupes a pu développer le mieux son lexique après l'unité didactique.

	G2	G1	Ecart G1-G2
MJ :T1	28.31%	26.24%	-2.07%
MJ :T2	58.99%	81.23%	22.24%
Ecart des MJ : (T2-T1)	29.71%	54.99%	25.28%

Tableau 3 : Croissance du bagage lexical des apprenants de G1 et de G2 après l'unité didactique

On observe sur ce tableau que G1 a dépassé G2 de 25.28% en termes d'évolution dans l'acquisition du lexique de la langue cible.

1.2. Recoupement N°2 : $[(MJ/T2) / (MS/T2)] - [(MJ/T1) / (MS/T1)]$ en G1 et G2

Nous nous intéressons à présent au nombre de tous les mots soulignés reconnus par l'apprenant comme mots justes. L'écart entre ce que connaît l'élève effectivement (MJ) et ce qu'il croit connaître (mots soulignés MS) reflète ce que nous appelons la *conscience de son savoir lexical* (C.S.L.) ; $C.S.L. = MS - MJ$.

Logiquement, après un enseignement quelconque du vocabulaire, qu'il soit explicite ou implicite, cette C.S.L. va s'améliorer en se rapprochant de plus en plus de la valeur 0. Il est à noter que :

- Si $C.S.L. = 0$, cela signifie que $MS = MJ$ (C'est la valeur optimale).
- Si $C.S.L. \neq 0$, alors C.S.L. est considérée comme faible.

Notre objectif ici est de montrer comment la *carte mentale* peut sensiblement diminuer la valeur absolue de cet écart (la faisant tendre vers zéro) et donc augmenter la *conscience du savoir lexical de l'apprenant*.

Dans le tableau qui suit, nous explicitons ce que nous venons de dire en confrontant les résultats des deux groupes G1 et G2.

	G2	G1	G1 -G2
MS (T1)	51.56%	49.40%	-2.16%
MJ(T1)	28.31%	26.24%	-2.07%
C.S.L.(T1)	23.25%	23.16%	-0.09%
MS (T2)	78.80%	89.27%	10.47%
MJ(T2)	58.02%	81.23%	23.21%
C.S.L.(T2)	20.79%	8.04%	-12.75%
Taux d'amélioration de la C.S.L.	2.47%	15.12%	12.66%

Tableau 4 : Développement de la conscience du savoir lexical des apprenants après l'unité didactique

Dans ce tableau, on constate qu'avant l'unité didactique la C.S.L. est de 23.25% pour G2 et 23.16% pour G1. Autrement dit, la C.S.L. est presque la même chez les deux groupes avec une faible différence de 0.09 % en T1 ; (voir troisième ligne du tableau).

On voit clairement dans ce tableau que dans les deux groupes G1 et G2, cette C.S.L. s'est développée après l'unité didactique mais avec des rythmes différents. Elle a plus évolué dans le groupe expérimental qui affiche une C.S.L. égale à 8.04% par rapport à G2 affichant une C.S.L. correspondant à 20.79%. Il y a donc un écart de 12.75% en faveur de la *carte mentale*.

La dernière ligne du tableau précise le taux d'amélioration concernant la C.S.L. des apprenants entre l'avant et l'après unité didactique. La C.S.L. du groupe G2 s'est améliorée de 2.47% alors que celle de G1 s'est améliorée de 15.12%.

1.3. Recoupement N°3 : $(MJ / G1) - (MJ / G2)$ entre T2 et T3

Notre question centrale est de savoir si la *carte mentale* utilisée en classe de FLE minimise les déperditions lexicales chez les apprenants.

Un troisième test (T3) nous aidera à apporter des éléments de réponses à cette interrogation en prenant comme point de repère les résultats du deuxième test (T2). Rappelons que l'objet à évaluer dans les deux tests est le même (une liste de 36 mots à reconnaître) mais l'objectif est différent.

Pour rappel, T2 a été conçu dans le but de mesurer les acquis lexicaux des élèves après une unité didactique qui intègre, ou pas, *la carte mentale* dans l’enseignement/apprentissage du lexique. Par contre, T3 va suivre l’évolution de ces acquis lexicaux au fil du temps. Autrement dit, il va mesurer la capacité de rétention (ou les déperditions) des termes acquis à moyen terme.

Après avoir appliqué le test T2, nous avons attendu quatre mois avant de passer à l’application du test T3 aux apprenants de G1 et G2 afin de déterminer l’écart de déperditions lexicales entre les deux groupes.

Le tableau 5 ci-après montre les écarts constatés dans les deux groupes en termes de déperditions lexicales:

	G2	G1	G1-G2
MJ :T2	77.78%	93.75%	15.97%
MJ :T3	70.10%	88.70%	18.60%
Ecart	-7.68%	-5.05%	2.63%

Tableau 5 : Taux de déperditions lexicales en G1 et en G2

Ce tableau montre que dans les deux groupes le taux de mots justes régresse dans le temps du test T2 au test T3 avec, cependant, un écart de 2.63% en faveur du groupe expérimental G1.

1.4. Recoupement N°4 : (MJ/G1) - (MJ/G2) entre T1 , T2 et T3

Dans les courbes suivantes, nous reportons le développement de la compétence lexicale des élèves des deux groupes G1 et G2 de T1 jusqu’à T3 en passant par T2.

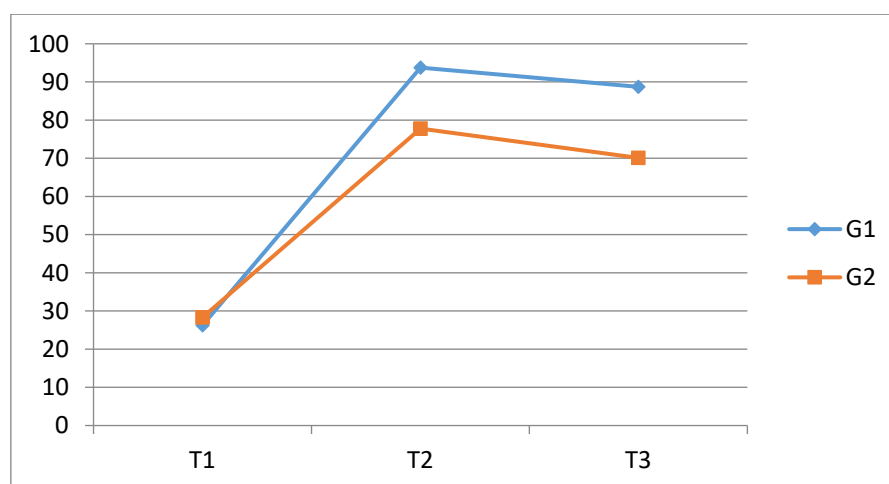


Figure 1 : Développement de la compétence lexicale en G1 et G2

La lecture de cette courbe révèle une déperdition lexicale dans les deux groupes, estimée à 7.68% d’oublis en groupe témoin G2 et à 5.05% en groupe expérimental G1.

3. Discussion des résultats

Les résultats des tests ont montré l’efficacité de l’utilisation de la *carte mentale* dans l’enseignement du lexique d’une langue étrangère. Nous résumons son effet positif en trois points :

3.1. *La croissance du bagage lexical des apprenants*

Le recouplement des données de G1 avec celles de G2 en terme de MJ a montré que l'utilisation de *la carte mentale* d'un corpus de 36 mots a optimisé leur appropriation par rapport à un enseignement implicite du même corpus du lexique. Cela corrobore les résultats auxquels sont parvenues les recherches de Hassi & Djediai (2021) et de Yang (2017). La première a étudié l'apprentissage du lexique du FLE auprès des élèves algériens du cycle secondaire et la recherche de Yang (2017) s'est intéressée à un échantillon d'adultes apprenant le lexique culinaire dans le cadre du FOS. Ces deux études soulignent l'apport des *cartes heuristiques* dans l'enseignement/apprentissage du lexique d'une langue étrangère.

Hassi & Djediai (2021) ont prouvé avec des résultats statistiques la prévalence du groupe utilisant *la carte mentale* sur le groupe recourant à d'autres techniques. Cependant, la contribution de Yang (2017) consiste en une élaboration théorique de l'outil *carte heuristique* sans mesurer son effet effectivement à travers des tests. L'efficacité de *la carte heuristique* dont il parle dans l'article est de l'ordre de l'hypothèse. Il se base sur la solidité de sa démarche de construction de *la carte heuristique* fondée sur des bases théoriques pour juger de son apport potentiel.

La démarche de mise en œuvre des *cartes heuristiques* dans les deux études citées ci-dessus consiste en la construction libre des cartes par les apprenants. Ceux-ci, après une séance d'initiation à l'outil en question, créent individuellement leurs *cartes mentales*. Par contre, dans notre étude, les apprenants sont guidés dans leur élaboration de la carte par l'enseignante. Cette différence dans la démarche d'utilisation des *cartes heuristiques* dépend de l'âge des participants. Dans notre étude, il est question d'élèves de 11 à 13 ans, alors que dans les études citées précédemment les apprenants sont des adultes. Selon Cavalla et al. (2014), l'adulte « possède (d)es cadres cognitifs langagiers absents chez l'enfant. » Les opérations d'analyse, de classification et de catégorisation des informations lexicales sont plutôt accessibles aux adultes, les enfants ont besoin de guidage et d'étayage.

3.2. *Développement de la conscience des apprenants de leur savoir lexical en FLE*

Il arrive souvent que l'apprenant souligne des mots qu'il croit connaître et qu'il n'arrive pas à expliquer. Soit qu'il les a confondus avec d'autres mots qu'il connaît, soit qu'il les a rencontrés mais les a oubliés. Plusieurs explications de ce phénomène sont possibles mais il est certain que cela se traduit par une présence d'une compétence lexicale lacunaire, preuve même de *l'interlangue*¹¹.

Dans ce cas, le jugement de l'apprenant sur son bagage lexical est de l'ordre de l'incertitude et de l'hésitation. Selon Tréville (2000, 64), « la connaissance du vocabulaire de la L2 n'est pas binaire (on connaît/on ne connaît pas), elle peut varier en degré et en nature ». En effet, elle explique que « la connaissance est ainsi graduée en cinq étapes allant de l'ignorance totale à la reconnaissance de la forme, puis du sens jusqu'à la capacité d'utiliser le mot dans un contexte grammatical et sémantique correct » (Tréville 2000, 65).

Nous nous focalisons, dans cette étude, sur le passage de l'ignorance totale ou de la reconnaissance de la forme à la reconnaissance du *sens de base* (Germain 1986). Un développement de la compétence lexicale, dans le cadre de cette étude, se situe dans le stade de la reconnaissance sémantique et plus précisément par rapport au *sens propre* du mot en question et non pas par rapport aux différentes acceptions qu'il peut manifester dans différents contextes (polysémie). Ce qui implique que le vocabulaire

¹¹ « On appelle *interlangue* le système structuré que l'apprenant élabore aux diverses étapes du développement de la L2. » (Tréville 2000, 62)

dont nous évaluons l'appropriation correspond à l'aspect *forme-sens* figurant parmi les aspects de la compétence lexicale à l'écrit décrits par Nation (2013), cité par Bendaoud (2023, 29). Ce choix s'explique tout simplement par le niveau élémentaire de nos apprenants en FLE et la nature des tests employés pour évaluer la démarche proposée : ce sont des tests du vocabulaire isolé (hors-contexte).

L'écart entre ce que les apprenants prétendent connaître et ce qu'ils connaissent effectivement (leur *C.S.L.*) a été presque le même en T1 dans les deux groupes G1 et G2 ; ce qui témoigne de la fiabilité de notre outil d'analyse par rapport à la constitution des groupes d'apprenants participants à l'étude à partir des MJ / T1 : les deux groupes sont pratiquement similaires en termes de compétence lexicale. Cette *C.S.L.* a évolué avec l'enseignement/ apprentissage (avec ou sans *carte mentale*) de la langue cible dans les deux groupes. Cependant, elle est meilleure chez le groupe expérimental.

Les deux groupes partent pratiquement du même point mais aboutissent à des valeurs d'amélioration de *C.S.L.* différentes. Ce qui nous permet de confirmer que l'utilisation de *la carte mentale* dans l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE a un effet positif sur l'amélioration de *la conscience du savoir lexical des apprenants*.

3.3. Effet de la carte mentale sur les déperditions lexicales

Les résultats du test T3 comparés avec ceux de T2 confirment l'existence réelle du phénomène de déperdition lexicale en un espace temporel de quatre mois. Selon Hilton (2002, 8), « l'oubli est un facteur de tout apprentissage ; sans répétition, les liens entre les unités se détériorent ».

Nous misons sur le critère de répétition pris en charge dans la mise en scène de la *carte heuristique* pour consolider les acquis en mémoire. L'analyse des données montre que le groupe expérimental retient mieux les acquis lexicaux par rapport au groupe témoin. Les résultats confirment notre hypothèse de départ selon laquelle la *carte heuristique* est un outil didactique qui aide à la rétention des mots.

Farrand & al. (2002), évaluant l'efficacité de la technique d'étude de la *carte mentale* pour améliorer le rappel factuel à partir d'informations écrites, auprès d'étudiants de médecine, ont démontré que l'écart entre le groupe expérimental (utilisant la *carte mentale*) et le groupe contrôle (utilisant la technique d'étude auto-sélectionnée) augmente de 10% après une semaine en faveur de la *carte mentale*, par rapport au test immédiat.

Dans notre recherche, l'écart entre groupe expérimental et groupe contrôle en terme de déperditions lexicales a été évalué à 2.63% seulement.

Cet écart n'est pas très important si on le compare à l'écart affiché dans l'étude de Farrand & al. (2002). Cette différence peut être expliquée par l'âge des apprenants participants qui est différent dans les deux études, et par le type de données à mémoriser (des informations en médecine dans l'étude citée et un réseau lexico-sémantique dans la nôtre). Nous supposons que cet écart, vérifié à moyen terme, est susceptible d'augmenter avec le temps, c'est-à-dire sur le long terme. Notre ambition est de vérifier cela dans une prochaine étude.

3.4. Bilan

- **Points forts de la démarche proposée**

L'effet positif de l'utilisation de *la carte heuristique* démontré dans cette étude est lié à l'originalité de la démarche proposée, que ce soit dans la construction de l'outil ou dans la procédure de sa mise en œuvre. Dans ce qui suit, nous énumérons les aspects particuliers de notre *carte mentale* qui sont à l'origine du développement de la compétence lexicale chez le groupe expérimental.

- Le lexique de notre *carte mentale* est sélectionné à partir d'un corpus de textes *authentiques* proposés dans les manuels scolaires pour l'enseignement/apprentissage des quatre compétences de la langue étrangère. Notre démarche s'inscrit dans l'*approche par les compétences* préconisée par

le programme officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. Elle vise à faire acquérir des ressources lexicales que l'élève va réinvestir dans une situation d'intégration.

- Les catégories (sous-branches) de *la carte mentale* que nous avons confectionnée ne se focalisent pas uniquement sur les noms et les adjectifs en négligeant les verbes¹², pratique fréquente dans les recherches s'appuyant sur *la carte mentale* pour l'enseignement du lexique.
- Notre *carte mentale* est multidimensionnelle car requérant une dimension lexico-sémantique renforcée par une dimension doublement syntagmatique : en amont de l'élaboration de l'outil, par la sélection d'un matériau lexical ancré dans un contexte linguistique ; et en aval, en manipulant le sens du lexique acquis dans des textes à trous.
- Notre carte est *évolutive* puisqu'elle se construit au fur et à mesure de la séquence, impliquant l'élève dans son apprentissage. Elle est également *collaborative* puisqu'elle favorise le travail de groupe. Par ailleurs, elle facilite la mémorisation puis le rappel des acquis lexicaux à l'aide d'un ensemble *d'indices de récupération* (images et noms de catégories inscrits sur *la carte de référence vierge*). *La carte mentale vierge* comportant ces indices joue le rôle d'un *plan de récupération* (Lieury 2021b, 194).
- Son mode de fonctionnement est totalement conforme aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire de la langue cible décrit par Anderson (1985), cité par Tréville (2000, 81). Ce qui inscrit cette étude dans une perspective cognitiviste.
- Elle assure *un enseignement systématique* du vocabulaire en permanence et s'intègre avec une fluidité remarquable dans les différentes séances de l'unité didactique.
- Elle constitue un *vrai coffre à mots* proposé à l'apprenant lors de sa production écrite en guise d'aide à la rédaction. Ces mots ne sont pas inconnus des élèves. Au contraire, ces derniers ont participé activement à la construction du sens de ces termes jusqu'à leur appropriation.

- **Limites de la recherche :**

Nous avons certes mis en évidence l'apport indéniable de l'utilisation de la *carte mentale* dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. Nous sommes toutefois conscients que tout outil peut présenter des limites :

- Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à l'évaluation de *l'étendue du vocabulaire* des apprenants, alors que *la profondeur¹³ du lexique* est tout aussi importante. Ce choix méthodologique que nous avons effectué sera expliqué en conclusion. Une étude qui tiendrait compte des deux critères du développement de la compétence lexicale serait plus pointue.
- En outre, cette étude porte sur un groupe spécifique d'apprenants évoluant dans un contexte spécifique. Même si elle permet d'attirer l'attention sur le phénomène de déperdition lexicale et de trouver quelques éléments de réponses à la problématique cherchant à les diminuer, les résultats ne peuvent pas être généralisés à tout enseignement/apprentissage du lexique du FLE comme c'est le cas dans la plupart des études en sciences humaines.
- Par ailleurs, le test de déperditions lexicales (T3) intervient après quatre mois (moyen terme) du T2; ce qui ne renseigne pas sur la rétention à long terme.

¹²Selon Germain et Picoche (2019, 22), « le verbe est le *moteur de la mise en mots* ».

¹³« La profondeur des connaissances concerne la connaissance de différents propriétés et aspects d'un mot. [Elle] s'appuie sur l'idée selon laquelle l'apprenant doit avoir plus qu'une compréhension de la signification des mots les plus fréquents et qu'il a à développer une représentation spécifique des caractéristiques formelles, du fonctionnement morphosyntaxique, des collocations, des associations entre les mots et du registre. » (Gazerani 2017, 27)

- Enfin, la structure que nous avons essayé d'intérioriser dans la mémoire des apprenants peut ne pas convenir au schéma mental de tel ou tel autre élève. Comme le souligne Régnard (2010, 3), « il faut donc veiller à ne pas lui imposer cet outil s'il ne s'avère pas productif pour lui. »

Ceci dit, ces limites n'enlèvent rien à l'efficacité de cette démarche originale qui est parvenue à confirmer statistiquement l'apport considérable de la *carte heuristique* dans le développement de la compétence lexicale sur trois points essentiels : développement du bagage lexical des apprenants, développement de leur conscience sur le savoir lexical et enfin l'aide qu'elle procure pour minimiser les déperditions lexicales, ne serait-ce qu'à court et à moyen terme.

Conclusion :

Avant de conclure, nous tenons à justifier certains choix méthodologiques adoptés dans le cadre de la présente étude :

➤ Nous avons opté pour un enseignement *explicite* du vocabulaire, alors que l'apprentissage *implicite* est privilégié dans l'approche par les compétences telles que la lecture des textes authentiques, entre autres. Néanmoins, des travaux d'auteurs, comme ceux de Patribakht et Wesche (1998) ou Laufer et Nation (1995), tendent à confirmer que « la pratique de la lecture, en classe de L2, est sans effet sur la rétention du vocabulaire au-delà du niveau de la reconnaissance et suggèrent qu'une étude des mots provisoirement *dé-contextualisés*, avant et après la lecture, est indispensable » (Gazerani 2017, 13). Galisson (1983, 1991), quant à lui, « se déclare nettement en faveur d'un apprentissage *intentionnel* du vocabulaire » (Tréville 2000, 76). Par ailleurs, dans son article portant sur l'effet de l'*occurrence* des mots sur la rétention du lexique, Benziane (2010, 203) confirme que le manuel de 3^{ème} année primaire, comme objet d'analyse descriptive, ne présente pas d'occurrences suffisantes *des mots pleins* pour les fixer dans la mémoire de l'élève, « sachant qu'un vocable nouveau doit être vu 6 à 10 fois avant d'être mémorisé. » (Selva 1999, 21 cité par Benziane 2010, 97). Suite à ces propos, un enseignement *explicite* du lexique constitue, de notre point de vue, une alternative prometteuse que les éducateurs doivent prendre en considération.

- *Pourquoi l'axe paradigmatique est absent dans notre démarche !*
Notre démarche se focalise sur le *sens premier* du mot, épargnant sa polysémie, alors que celle-ci est beaucoup plus significative par rapport à la compétence langagière. Picoche (2019), évoquant les différents aspects de la compétence lexicale, met en exergue le caractère polysémique des mots du français et insiste sur sa prise en compte dans un programme d'enseignement du lexique. Pour Picoche (2019), on ne peut connaître *un mot* qu'une fois qu'on maîtrise ses différents sens. Cependant, nous pensons qu'un approfondissement d'une *lexie* nécessite, d'abord, l'existence de celle-ci dans les schèmes mentaux de l'apprenant en L2. On ne peut pas approfondir quelque chose qui n'existe pas ! C'est ce que Polguère & Sikora (2013, 11) appellent *lexie de base*, considérée comme le noyau sémantique autour duquel se développe la structure polysémique du vocable. Si ce genre d'apprentissage s'installait au Cycle Primaire, nous serions en mesure d'aborder les différents contextes d'un vocable au Cycle Moyen. Tant que cela ne se fait pas, l'enseignement/apprentissage du lexique du français reste lacunaire et peu productif.

Selon Lieury (2021a, 81), « l'oubli s'instaure infailliblement si l'on n'apprend pas régulièrement ». En même temps, il explique que « la sémantique s'apprend par l'apprentissage de multiples épisodes contenant chacun une parcelle de sens ».

Dans cet état de faits, l'école doit multiplier les épisodes dans lesquels apparaît une *lexie* donnée pour la réinvestir dans des situations de communication, et ce dans une dynamique *spiralatoire* à travers les différents paliers. L'appropriation du lexique est une affaire de longue haleine ; cela est d'autant plus vrai quand il s'agit d'une langue non pratiquée suffisamment en dehors de l'école.

Références

- BENDAOU, M. (2023). *L'enseignement-apprentissage du vocabulaire au collège: cas des classes de 1ère année*, (Doctoral dissertation, El Djamhouria SLIMANI).
- Brun-Picard, Y. (2018). *La carte conceptuelle en éducation. Pluralité des cheminements d'une conceptualisation*. Paris, L'Harmattan, Coll. Enfance, éducation et société.
- Buzan, T. (2018). *Développez votre intelligence avec le MindMapping*, ©ALSIO.
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V., & Socha, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. *Les émotions dans le discours*. Francfort: Peter Lang, 327-341.
- Cellier, M. (2020). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. France. Retz.
- Charmeux, E. (2014) *Enseigner le vocabulaire autrement*. Lyon. Chronique sociale.
- Cuq, J. P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé: pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. In E. CALAQUE & J. DAVID, *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles. de Boeck. Coll. Savoir en pratique (pp. 61-71).
- Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the mindmap study technique. *Medical Education*, 36(5), 426-431.
- Gazerani, F. (2017). *L'enseignement centré sur la forme et l'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde*.
- Germain, C. (2016). Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert. *Synergies Portugal*, (4).
- Grossmann, F. (dir.) & Plane, S. (dir.). (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq. Presses universitaires du Septentrion.
- Haan, M. (2020). From "learning to observe" to "observing for learning" technical vocabulary in a second language. *Etudes en didactique des langues*, (35), 67-86.
- HASSI, A.B. & DJEDIAI, A. (2021). La carte heuristique au service du développement de la compétence lexicale chez les apprenants de FLE au niveau secondaire, *Paradigmes*, vol. IV, (36), 111-122.
- Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *ASp*, 35-36, (consulté en ligne le 10 décembre 2020 sur URL : <http://journals.openedition.org/asp/1668> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1668>)
- Jool, P. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Une proposition pour enseigner le lexique au cycle 3, *Université de Cergy-Pontoise - IUFM, Eduscol*, . URL : <https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed> (site consulté le 03.06. 2023).
- Lhuillier, B., Tsiang, C. (2021). *La boîte à outils de la pensée visuelle*. Dunod.
- Lieury, A. (2021b). *Psychologie de la mémoire: Histoire, théories et expériences*. Dunod.
- Lieury, A. (dir.). (2021a). *Manuel visuel-Psychologie pour l'enseignant*. Dunod.
- Longeon, T. (2010). Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active. *Actes de la conférence TICE, Communications Retours D'EXpériences*, pp.5.
- MissoumBenziane, H. (2011). L'occurrence des mots dans la rétention du lexique. Cas du manuel de 3^e année primaire. In P. Robert, *Mémoire, dictionnaires et enseignements (197-203)*. ©Hibr.
- Mongin, P. & De Broeck, F. (2019). *Enseigner autrement avec le MindMapping. Cartes mentales et conceptuelles*. Malakoff, ©Dunod.
- NOVAK, D. J. & Cañas, A. J. (2006). Les cartes conceptuelles—Théorie, construction et usages. Technical report IHMC CmapTools. *Pensacola Florida Institute for Human and Machine*

Cognition. En ligne: [http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid= 1MQW0QDL9-1JZDVY4-L3/Theories% 20construction% 20usages. pdf](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MQW0QDL9-1JZDVY4-L3/Theories%20construction%20usages.pdf).

- Picoche, J. & Germain, B. (2019). *Le vocabulaire. Comment enrichir sa langue ?*. Paris. NATHAN.
- Polguère, A., & Sikora, D. (2013). Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique. URL :<https://hal.science/hal-00875192/document>, (site consulté le 02.06.2023).
- Rafoni, J.-C. (2011). L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde. <https://eduscol.education.fr/document/15652/download>(site consulté le 03.06. 2023).
- Régnard, D. (2010) Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 215-222. URL :<https://www.cairn.info/revue-ela-2010-2-page-215.htm> (site consulté le 03.05.2023).
- Singleton, D. (1994). Introduction : le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2, *Acquisition et interaction en langue étrangère* (consulté en ligne le 16 avril 2022.) URL : <http://journals.openedition.org/aile/4887> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile>.
- Tréville, M.-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris. HACHETTE.
- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théorie*. Québec LOGIQUES.
- Yang, T. (2017). La carte mentale, un outil didactique d'aide à la mémorisation pour l'enseignement/apprentissage du lexique. *RJC2017-20èmes Rencontres des jeunes chercheurs en Sciences du Langage*.

Annexe 01

Contenu des tests d'évaluation diagnostique de la compétence lexicale des apprenants

Avoir (Il <u>avait</u>)	- Cabane - Château - Enfant - Famille - Femme - Fille - Fils - Forêt - Garçon - Homme Magicien Magique	-Au milieu de -Au bord de -Autrefois -Avec -Dans -Honnête -Il était une fois -Pauvre -Seul
-Epouser (Il <u>épousait</u>)		
-Etre (Il <u>était</u>)		
Vivre (Il <u>vivait</u>)		
Vouloir (Il <u>voulait</u>)		

Annexe 02 : Activités à dimension syntaxique

Activité 1: Complète les passages ci-dessous par les mots proposés entre parenthèses.

A- (étaient - vivait - vieille)

Jack..... seul avec sa mère. Ils travaillaient dur tous les deux mais ils très pauvres. Un jour, leur vache ne donna plus de lait et la mère de Jack décida de la vendre.

B- (avait - fille - femme)

Dans un village de la campagne russe vivait une petite fille qui n'.....plus de maman. Son père se remaria, mais il choisit une méchante Elle détestait la petiteet la traitait mal.

Activité 2: Complète les passages ci-dessous par les mots proposés entre parenthèses (Attention, il y a des intrus !)

A- (enfants - seule - la forêt - une vieille)

Il était une fois chèvre qui avait sept chevreaux, qu'elle aimait très fort. Un jour, elle voulut aller danspour rapporter quelque chose à manger, elle les rassembla tous les sept et leur dit:

- «Je dois aller dans la forêt, mes chers Faites attention au loup!»

B- (vivait - était - voulait - avais)

Il était une fois trois sœurs, Lisette, Fanette et Josette, qui partageaient la même chambre. Quand Josette jouer, Fanette et Lisette disaient qu'elles voulaient lire ou faire leurs devoirs. Quand Lisette lisait ou faisait ses devoirs, Josette et Fanette ne cessaient de lui demander de jouer avec elles. Quand Fanette fatiguée d'avoir trop joué, Lisette et Josette se plaignaient de ne pas pouvoir faire de bruit. Et chacune se disait : « Si seulement j'..... ma chambre à moi ! »

Activité 3 : Complète le passage suivant par des mots de la même famille que « mage ».

Quelque part en Afrique, vivait un puissant qui possédait d'innombrables trésors, obtenus par Un jour qu'il était assis devant ses étranges instruments grâce auxquels il pouvait voir le futur, il vit dans un tourbillon de fumée quelque chose qui lui coupa le souffle. Dans une ville lointaine vivait un jeune garçon, Aladin, qui possédait, sans le savoir, un très grand pouvoir

Activité 4 : Remplis le vide dans les débuts de contes suivants.

A- On raconte qu'aux temps anciens, une très belle princesse vivait ses parents dans un somptueux

B- Il était une fois un roi et une Chaque jour ils se lamentaient : « Ah ! Si seulement nous avions un enfant. »

Biographies des auteurs

CHERMITI Manal est doctorante chercheuse en Didactique des langues à l'Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, affiliée au laboratoire DYLANDIMED. Auteure d'un mémoire de magister (2016) intitulé « Adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie et son impact sur la compréhension de l'écrit ». Professeur formateur dans l'Education Nationale (Cycle Moyen).

MAHIEDDINE Azzeddine est professeur en didactique du FLE à l'université de Tlemcen et membre du laboratoire Dylandimed. Ses recherches portent sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'intéresse aussi aux questions du plurilinguisme, à la dynamique langagière chez les étudiants en mobilité universitaire en France et aux représentations sociales de langues.