

Apprendre à apprendre par le biais des stratégies mnémoniques

Verónica ÁLVAREZ PINZÓN
Universidad de Antioquia

Directrice de Stage et Directrice de Projet de Recherche
Luz Mery ORREGO

Directeur de Mémoire de Recherche
Andrés RIASCOS

Medellín

Juin, 2018



Résumé

La reconnaissance du vocabulaire en tant qu'élément indispensable dans l'apprentissage du FLE a orienté ce projet de recherche-action. Dans le but de permettre aux étudiants de s'approcher de l'apprentissage du vocabulaire d'une manière concrète et simple, mais aussi de créer un environnement où ils puissent développer leur autonomie, nous avons proposé l'instruction mnémorique. Après la collecte des données à l'aide des notes descriptives, des auto-évaluations, des évaluations de vocabulaire et un entretien, et suite à l'analyse de l'information, nous avons constaté un développement important de l'autonomie chez les étudiants et des résultats généraux positifs dans les évaluations de vocabulaire.

Mots-clés : instruction mnémorique, vocabulaire, apprendre à apprendre, autonomie.

Apprendre à apprendre par le biais des stratégies mnémoniques

Ce projet de recherche, conduit entre janvier et juin 2018, est condition pour l'obtention du diplôme de Licence en Langues Étrangères de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, à Medellín, Colombie.

Remerciements

Aux professeurs qui m'ont fait aimer cette profession.

Aux étudiants qui ont eu la meilleure disposition.

À ma famille qui est toujours avec moi.

À mon père, à ma mère et à mon frère, grâce à eux je suis devenue ce que je suis.

Avant-propos

Les étudiants de dernière année du programme d'Enseignement de Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia sont censés mener un projet de recherche-action lors du stage au sein d'une institution éducative.

Nous allons, tout d'abord, présenter la description de l'institution, incluant une brève aperçue de son histoire et de sa méthodologie et, du groupe expérimental. Ensuite, nous aborderons la problématique trouvée, la question de recherche, les objectifs, le cadre théorique et les actions mises en place. Finalement, nous exposerons les résultats, les interprétations des données obtenues et la réflexion finale.

Table des matières

Contexte	7
Problématique	8
Question de recherche	10
Objectifs	10
Objectif général	10
Objectifs spécifiques	10
Cadre théorique	11
L'apprentissage du vocabulaire	11
Autonomie et apprendre à apprendre	12
La mémoire et l'instruction mnémonique	14
Plan d'action	18
Déroulement des actions	19
Étape 1 (Interventions 1 et 2)	19
Étape 2 (Interventions 3 et 4)	20
Étape 3 (Interventions 5 et 6)	20
Récolte des données	20
Analyse des données	21
Résultats	22
Instructions	22
Changements	23
Évaluation	24
Difficultés	26
Comparaison des stratégies	27
Acceptation groupale	27
Perception par rapport à l'efficacité	28
Résultats des évaluations	29
Conclusion	29
Réflexion	31
Références	32
Annexes	35

Contexte

L'Alliance Française est une association sans but lucratif, fondée en France en 1883 qui vise à promouvoir la culture et la langue françaises. Cette institution s'est installée à Medellín en 1948 et compte avec trois sièges. Étant donné que l'objectif de l'Alliance Française est, selon sa mission, de "promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de la langue et la culture françaises, à la recherche du développement des aspects humains, intellectuels, de travail et académique de ses membres"¹, l'institution a disposé des éléments essentiels pour l'accomplir : les enseignants, les ressources et la méthodologie.

L'institution a intégré dans son équipe des enseignants avec de l'expérience en FLE pour donner ces cours et dispose des espaces appropriés. À l'intérieur de chaque salle de classe on trouve un tableau blanc, un ordinateur avec un écran interactif, de la climatisation et parfois des posters en français.

Par rapport à la méthodologie, l'Alliance Française de Medellín privilégie une approche actionnelle² qui considère l'étudiant comme le centre du processus d'apprentissage et comme un acteur social. Cette approche vise à développer chez les étudiants des stratégies de communication pour utiliser la langue d'une manière authentique à travers les quatre compétences linguistiques principales : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et compréhension de lecture décrites dans le CECRL. On prend en compte aussi l'aspect culturel en mettant l'accent sur la sensibilisation à la Francophonie.

Le contexte spécifique où ce projet a été développé est un cours pour des adultes qui a lieu tous les mardis et les jeudis de 18 h 30 à 20 h 10. Pendant l'année et pour ce projet, quatre

¹ Mission de l'Alliance Française à Medellín (Traduction à mes soins)
<http://medellin.alianzafrancesa.org.co/quienes-somos/historia/>

² Méthodologie de l'Alliance Française à Medellín (Traduction à mes soins)
<http://medellin.alianzafrancesa.org.co/aprendefrances/adultos/>

niveaux se sont déroulés, A1.1, A1.2, A1.3 et A2.1. La classe était constituée des lycéens mais il y avait aussi des étudiants universitaires et des professionnels. En ce qui concerne l'âge, qui a varié de 13 à 30 ans ; et le niveau de français du groupe, où seulement quelques étudiants s'exprimaient régulièrement en français, le groupe était assez hétérogène. Puisqu'ils ont tous étudié une langue étrangère outre que le français, ils avaient de l'expérience et ils ont déjà utilisé des stratégies pour connaître et consolider le nouveau vocabulaire.

Problématique

Les observations qui ont eu lieu dans le centre de stage, nous ont permis de réfléchir sur certains aspects de la classe, tels que la méthodologie de l'enseignante et l'interaction entre l'enseignante et les apprenants. À la suite de cette réflexion, notre projet a été conçu autour du processus d'apprentissage des étudiants et plus exactement, sur l'apprentissage du lexique. Nous allons présenter la justification du sujet de recherche en considérant le contexte, les intérêts personnels de la chercheuse et, finalement, le fondement théorique.

Premièrement, nous avons considéré le lexique comme point central de la recherche étant donné que l'apprendre représente un défi assez compliqué pour les étudiants. Il est nécessaire de considérer que "puisque le lexique est si volumineux, il faut enseigner à l'apprendre" (Bogaards, 1994 ; Galisson, 1991 ; et Tréville, 2000 ; cités par Lavoie, 2015, p. 4). Adresser ce sujet devient essentiel pour le contexte car les étudiants ont démontré qu'il est difficile pour eux de se rappeler du lexique d'une séance à l'autre. Certains événements prouvent la nécessité de se centrer sur ce sujet. Tout d'abord, les étudiants oublient parfois certain vocabulaire. Pendant une séance, "un étudiant a demandé 'qu'est-ce que c'est "salle"?'", immédiatement, un autre étudiant a commenté que c'était la troisième fois qu'il avait posé cette question."³. Un autre étudiant a "demandé

³ Extrait du journal de bord (Le 24 octobre, 2017)

qu'est-ce que c'est "endroit" et en réponse, l'enseignante a écrit le synonyme sur le tableau (lieu) et a dit aux étudiants qu'elle l'écrivait parce qu'ils demandaient beaucoup de fois la signification de ce mot"⁴.

Deuxièmement, il faut souligner un intérêt personnel dans le sujet. D'après mon expérience en tant qu'apprenante des langues étrangères, tels que l'anglais, le français, l'allemand et le japonais, j'ai constaté que l'apprentissage du lexique est l'une des difficultés les plus grandes. Par exemple, au moment où il fallait utiliser du vocabulaire précédemment enseigné par le professeur, je remarquais que je ne pouvais pas m'en souvenir et je demandais la signification d'un mots plusieurs fois. Étant donné que le projet vise à fournir les instruments pour mieux aborder l'apprentissage du vocabulaire, il pourrait s'avérer bénéfique non seulement pour les étudiants mais aussi pour l'auteure de ce projet.

Par rapport aux fondements théoriques, il est nécessaire de mentionner pourquoi apprendre le lexique est si décisif et pourquoi les stratégies de mémorisation peuvent nous aider dans cette tâche. Alqahtani (2015) considère que la connaissance du vocabulaire est "un outil essentiel pour les apprenants de la langue seconde, car un vocabulaire limité dans une langue seconde empêche une communication réussie"⁵, et dans la même direction, Wilkins (1972, cité par Lessard-Clouston, 1994) suggère que :

Il n'y a pas grand intérêt à produire des phrases grammaticales si l'on n'a pas le vocabulaire nécessaire pour transmettre ce que l'on veut dire ... Sans grammaire, très peu peut être transmis, sans vocabulaire rien ne peut être transmis (p. 69)⁶.

⁴ Extrait du journal de bord (Le 26 octobre, 2017)

⁵ Traduit à mes soins.

⁶ Traduit à mes soins.

Enfin, les stratégies de mémorisation ou mnémoniques qui servent à stocker et utiliser l'information contenue dans la mémoire, "se sont avérées efficaces pour aider les personnes à se rappeler des informations"⁷ (Mastropieri et Scruggs, 1989 ; Bulgren, Schumaker et Deshler, 1994 ; cités par Amiryousefi et Ketabi, 2011, p. 179). Elles sont très utiles parce qu'elles peuvent aider à lier des nouvelles informations à l'information déjà stockée dans la mémoire à long terme (Amiryousefi et Ketabi, 2011, p. 179).

Question de recherche

Compte tenu des aspects ci-dessus, nous nous sommes posés la question et les objectifs de recherche suivants : Quelles sont les conséquences de l'instruction mnémonique sur l'apprentissage du vocabulaire et la compétence méthodologique chez des étudiants de FLE des cours débutants ?

Objectifs

Objectif général

Utiliser méthodiquement et efficacement les stratégies mnémoniques dans l'apprentissage du lexique d'une manière autonome.

Objectifs spécifiques

1. Utiliser deux stratégies mnémoniques systématiquement pour apprendre le lexique : la stratégie des mots-clés et la stratégie des loci.
2. Gérer son processus d'apprentissage du vocabulaire en prenant des décisions spécifiques sur l'utilisation des stratégies mnémoniques.
3. Retenir dans la mémoire à court terme le lexique travaillé dans la salle de classe en utilisant des stratégies mnémoniques.

⁷ Traduit à mes soins.

Cadre théorique

Pour atteindre les objectifs proposés, nous avons choisi cinq concepts principaux pour guider la recherche. Tout d'abord, nous allons aborder l'apprentissage du vocabulaire pour clarifier ce que ce processus implique. Ensuite, nous allons montrer le rapport entre les concepts d'autonomie et d'apprendre à apprendre. Finalement, nous développerons la définition des stratégies mnémoniques et le processus pour en mettre en place deux.

L'apprentissage du vocabulaire

Nous allons tout d'abord expliquer l'élection du mot "vocabulaire" pour le développement de ce travail. Pour ce faire, il faut établir la différence entre deux concepts, ceux de "vocabulaire" et "lexique". Picoche (2011) défend que même si "toute terminologie est arbitraire" (p. 1), on pourrait affirmer que le lexique est l'ensemble des mots qui constituent la langue française et le vocabulaire et un "sous-ensemble du lexique" (p. 1), incluant les mots utilisés par un individu pour communiquer ce dont il a besoin. Dans le même esprit, Calaque et David (2004, cités par Guillemin, 2015, p. 143) soutiennent que le vocabulaire est un "sous-ensemble qui constitue une partie employée par un locuteur". Cela veut dire que chaque groupe des mots travaillés et utilisés par les étudiants dans une séance de classe peut être dénommé "vocabulaire".

French (1983, cité par Amirousefi et Ketabi, 2011, p. 178) défend que l'apprentissage du vocabulaire était négligé car la grammaire était considérée plus importante lors de l'apprentissage d'une langue, mais aussi car on considérait que le vocabulaire ne pouvait pas être enseigné dans la salle de classe. Toutefois, les spécialistes du vocabulaire considèrent aujourd'hui qu'il est au centre de la compétence communicative (Coady et Huckin, 1997, cités par Amirousefi et Ketabi, 2011, p. 178).

Il devient nécessaire de mettre le point sur la question : que signifie l'apprentissage d'un mot ? Dans son article concernant l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire, Schmitt (2007) défend que la connaissance d'un mot implique plus que la conscience de sa forme et sa signification, "la vraie maîtrise d'un mot implique de connaître une variété d'aspects de la connaissance des mots" (p. 748). L'auteur fait appel aussi à une liste conçue par Nation (2007, cité par Schmitt, 2007, p. 748) incluant tout ce qu'implique de connaître un mot. Selon l'auteur, ces aspects comportent la forme orale, la forme écrite, les parties du mot, la signification, les référents, les associations, les fonctions grammaticales et les collocations, pour citer quelques exemples.

Autonomie et apprendre à apprendre

Nous allons exposer la relation entre les concepts d'"autonomie" et d'"apprendre à apprendre" chez les étudiants ; et pour ce faire, il est nécessaire de présenter la définition de chaque terme. D'après Holec (1990), l'autonomie prend plusieurs significations. Selon l'auteur, quelques praticiens affirment que c'est "l'exercice actif de sa responsabilité d'apprenant" (p. 76). Dans cette approche, l'étudiant est considéré comme un sujet actif qui est capable de prendre des décisions par rapport à son apprentissage. L'auteur défend aussi que d'autres praticiens considèrent que l'autonomie est la "capacité d'apprendre" (p. 77). Cette définition fait référence directe à une caractéristique de l'apprenant et non à une "propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit" (Holec, 1990, p. 77).

Selon le Dictionnaire de didactique du Français (Cuq, 2003), apprendre à apprendre c'est: (...) s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la

gestion d'un programme d'apprentissage (p. 21).

Par rapport à ces capacités, Holec (1990) affirme qu'elles "ne sont pas innées : elles doivent être acquises (p. 82)". Cet apprentissage vise à atteindre trois objectifs principaux : développer la culture langagière, la culture d'apprentissage et la compétence méthodologique. Autrement dit, développer les représentations sur la compétence de communication, les représentations sur l'apprentissage d'une langue et l'ensemble des capacités opératoires pour apprendre (Cuq, 2003).

Après avoir réfléchi sur les trois objectifs, nous avons décidé dans ce travail de nous centrer sur le dernier puisque nous voulons observer les effets de l'utilisation des stratégies mnémoniques sur la capacité des étudiants de prendre des décisions par rapport à leur apprentissage. Concernant cet objectif, Holec (1990) propose une liste des définitions de savoirs et savoir-faire d'apprentissage que nous avons rassemblé et organisé dans le tableau ci-dessous :

Savoirs et savoir-faire	Description
Définition d'un objectif	"Savoir qu'une description des comportements communicatifs que l'on veut pouvoir réaliser (les besoins) peut et doit servir à définir des objectifs d'apprentissage" (p. 82).
Sélection d'un support	"Savoir apprécier le degré de pertinence d'un support au regard de l'objectif visé; savoir en apprécier le degré de difficulté en fonction de l'utilisation qui en sera faite" (p. 82).
Choix des techniques d'utilisation des supports	"Savoir déterminer l'objectif réel d'acquisition que telle ou telle technique peut permettre d'atteindre; savoir évaluer le degré d'efficacité personnelle des activités d'apprentissages pratiquées; savoir construire sa propre "méthode" à partir de matériaux existants" (p. 82).
Détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage	"Savoir que chacun a des lieux, des moments, des fréquences, des durées d'apprentissage privilégiés, savoir déterminer les circonstances dans lesquelles on apprend le mieux ; savoir adapter son rythme d'apprentissage au contenu et au type d'apprentissage que l'on pratique" (p. 82).

Évaluation des résultats	“Savoir déterminer des critères d'évaluation personnels; savoirs que les seuils de réussite peuvent être variables selon l'aspect de la performance qu'on évalue, et selon le moment où se fait l'évaluation; savoir comment garder la trace de ses acquisitions pour apprécier les progrès réalisés; savoir cerner ses difficultés personnelles” (p. 83).
--------------------------	--

Tableau 1. Savoir et savoir-faire selon Holec (1990).

Selon l'auteur, ces définitions des savoirs et savoir-faire “permettent de prendre toutes les décisions concernant l'apprentissage” (p. 82). Ces concepts sont utiles au moment de construire des grilles claires pour évaluer l'autonomie des étudiants.

Les concepts d'“apprendre à apprendre” et d'“autonomie” sont profondément liés étant donné que le deuxième est une conséquence du premier. Les étudiants qui développent leur indépendance et leur capacité de faire les bons choix peuvent devenir autonomes dans l'apprentissage. Dans ce travail, nous visons à aider les étudiants à atteindre ce type d'autonomie pour apprendre du vocabulaire en considérant que “en entraînant les élèves à mobiliser des stratégies efficaces, l'enseignant peut non seulement rentabiliser leurs efforts d'apprentissage, mais aussi leur octroyer les moyens de prolonger leurs apprentissages au-delà des limites de la classe” (Bogaards, 1994 ; Galisson, 1991 ; et Tréville, 2000 ; cités par Lavoie, 2015, p. 4).

La mémoire et l'instruction mnémonique

La mémoire influence directement le processus d'apprentissage du lexique, mais il faut faire la différence entre deux types, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. D'après Amiryousefi et Ketabi (2011) la mémoire à court terme “conservé l'information en cours de traitement”⁸ (p. 178), et la mémoire à long terme “a une capacité de stockage illimitée mais c'est relativement lente”⁹ (p. 178). Schmitt (2000, cité par Amiryousefi et Ketabi, 2011, p. 178) affirme que l'objectif de l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire est de transférer les

⁸ Traduit à mes soins.

⁹ Traduit à mes soins.

informations lexicales de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Nous proposons dans ce travail de le faire en utilisant des stratégies d'apprentissage, plus spécifiquement, des stratégies mnémoniques.

Plusieurs auteurs ont proposé des classifications des stratégies mnémoniques, toutefois, pour le développement de ce travail, nous avons choisi la classification présentée par Thompson (1987, cité par Amiryousefi et Ketabi, 2011, pp. 179-180). Le tableau 2 présente cette classification.

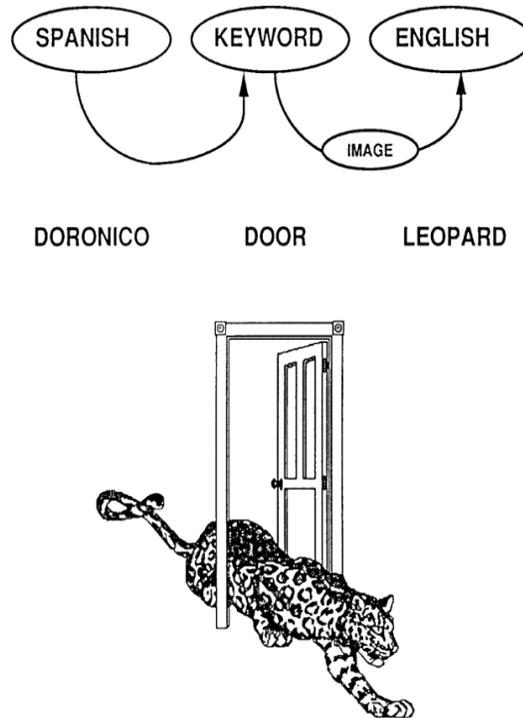
Mnémotechniques linguistiques	Stratégie du mot “peg”, stratégie des mots-clés
Mnémotechniques spatiales	Stratégie des “loci”, groupement spatial
Mnémotechniques visuelles	Images, visualisation ou imagerie
La méthode verbale	Groupement ou organisation sémantique, narration ou chaîne narrative
Les méthodes de réponses physiques	Méthode de réponse physique, méthode de sensation physique

Tableau 2. Classification des stratégies mnémoniques par Thompson (1987).

Pendant ce travail, nous nous sommes servis de deux stratégies mnémoniques : la stratégie de mots-clés et la stratégie des loci. Nous allons présenter ci-dessous les aspects indispensables pour comprendre leurs caractéristiques et le processus de mise en place de chaque stratégie.

D'après Hall, Wilson et Patterson (1981), la stratégie des mots-clés a été proposée par Atkinson et ses collègues (Atkinson, 1975 ; Atkinson et Raugh, 1975 ; Raugh et Atkinson, 1975) comme une manière prometteuse d'apprendre du vocabulaire en langue étrangère mais aussi comme un exemple des possibles applications éducatives plus générales de la mnémotechnie. Selon Atkinson et Raugh (1974, p. 2), la stratégie de mots-clés consiste en deux étapes. Tout

d'abord, il est nécessaire de relier un mot de la L2 (mot cible) à un mot-clé, c'est-à-dire, un mot concret de la L1 qui sonne comme le mot cible ou à une partie du mot cible. Ensuite, il faut créer une image interactive entre les deux mots.



“Figure 2. Exemple de vocabulaire pour la stratégie des mots-clés”¹⁰ (Crutcher, 1990, p. 5).

La figure ci-dessus illustre un exemple présenté par Crutcher (1990, p. 2) pour apprendre le mot en espagnol “doronico” qui signifie léopard. L’auteur explique que “le mot en anglais ‘door’ pourrait servir comme mot-clé”¹¹. Il faudrait d’abord identifier la similarité phonétique existante entre la première partie du mot ‘doronico’ et du mot ‘door’ ; et ensuite, créer une image interactive entre eux.

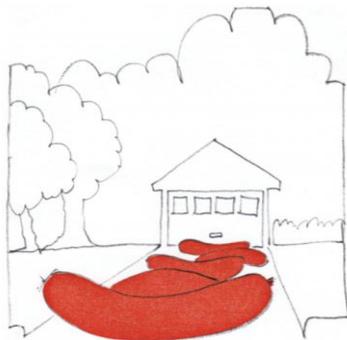
En ce qui concerne la stratégie des loci, Ahour et Berenji (2015, p. 1452) affirment que c’est une stratégie très ancienne qui permet de se souvenir des listes des mots et de récupérer les mots à travers la visualisation. Selon Bower (1970, p. 497), la stratégie consiste en trois étapes :

¹⁰ Traduit à mes soins.

¹¹ Traduit à mes soins.

premièrement, il est nécessaire de mémoriser une liste d'endroits disposés dans un ordre familier ; ensuite, il faut créer une représentation mentale des mots que l'on veut retenir et ; finalement, il faut associer chaque mot à un endroit. L'auteur présente des exemples illustrés avec des images :

Les figures 1 à 5, pourraient être des “*hot dogs* géants qui roulent dans l’allée”, “un *chat* qui mange bruyamment dans le *garage*”, “des *tomates* mûres éclaboussées sur la *porte d'entrée*”, “des bouquets de *bananes* qui se balancent de l’étagère du *placard*” et “une bouteille de *whiskey* gargouillant dans l’évier de la *cuisine*”¹². (Bower, 1970, p. 497).



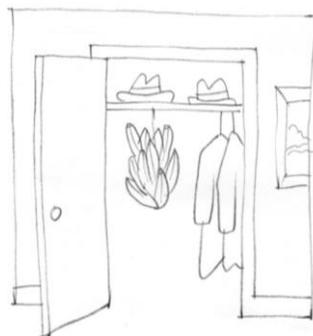
“Figure 1”.



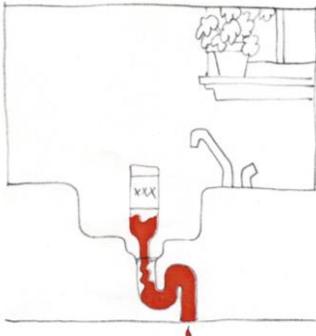
“Figure 2”.



“Figure 3”.



“Figure 4”.



“Figure 5”.



“Figure 6. Une marche mentale à travers les loci”.

(Figures 1, 2, 3, 4, 5, 6, Bower, 1970, pp. 497-499)

¹² Traduit à me soins.

Les stratégies mnémoniques, la stratégie des mots-clés et la stratégie des loci, qui seront utilisées dans ce travail sont bénéfiques au moment d'apprendre le lexique parce qu'elles permettent aux étudiants d'améliorer le stockage et la reprise des données. Comme Binon et Verlinde (2004) le font remarquer, "ce n'est pas tellement le nombre de fois que l'on a été confronté à l'unité lexicale (UL) qui importe, mais les contextes plus ou moins éclairants, significatifs et différents dans lesquels cette unité a été présentée" (p. 275). Les stratégies mnémoniques représentent ce type de contexte, surtout parce qu'elles proposent une dynamique innovatrice et unique.

Néanmoins, il faut limiter leur utilisation. Comme Amiryousefi et Ketabi (2011, p. 181) le constatent, ces stratégies mnémotechniques ne doivent pas être utilisées dans la salle de classe pour remplacer d'autres méthodes où l'apprentissage fortuit a lieu mais, elles devraient être utilisées avec des buts spécifiques, tels que l'apprentissage des mots qui posent des problèmes pour les étudiants.

Plan d'action

Pour accomplir les objectifs et répondre à la question de recherche, nous avons planifié des actions spécifiques en tenant compte des objectifs à atteindre et des contenus à étudier selon la méthode (Alter Ego A1+) pour les niveaux A1.3 et A2.1 déroulés pendant le semestre. Pour ce projet de recherche, six activités d'intervention ont été conçues et mises en place en trois étapes.

La première étape a consisté aux interventions 1 et 2. Pour ces interventions nous avons planifié des activités modèles en vue d'assurer la compréhension des procédés à suivre pour utiliser les stratégies chez les étudiants. La deuxième étape a concerné les interventions 3 et 4 où nous avons réalisé des activités dont le but était d'analyser l'évolution partielle de l'utilisation des stratégies chez les étudiants. Finalement, la troisième étape a intégré les interventions 5 et 6 où nous avons réalisé des activités afin d'évaluer l'utilisation des stratégies chez les étudiants.

Déroulement des actions

Après avoir planifié les activités d'intervention, nous avons dû établir les dates pour les mettre en place. Pour ce faire, il était nécessaire de considérer les contenus à étudier selon la méthode (Alter Ego A1+) afin de les intégrer dans les activités d'intervention. L'objectif de cette action était de garder la structure et la cohérence du cours en permettant aux étudiants d'utiliser les stratégies au moment de faire face à différents types d'exercices où ils ont du mal à apprendre certain vocabulaire.

Dans chaque activité d'intervention nous avons demandé aux étudiants de rendre un produit où ils ont représenté visuellement le résultat de l'exercice. À cet effet, nous leur avons donné la possibilité de dessiner ou de rendre cette représentation visuelle d'une autre manière tel que l'utilisation des images prises de l'internet au cas où ils avaient du mal à dessiner. Au moment de choisir les documents pour les séances d'intervention, nous avons utilisé des documents non seulement liés au sujet à étudier dans chaque séance selon le plan du cours, mais aussi des documents qui fournissent un vocabulaire inconnu qui représente un défi d'apprentissage pour les étudiants. Il faut mentionner que le temps disponible pour les activités d'intervention était limité étant donné qu'il fallait privilégier le contenu du cours.

Étape 1 (Interventions 1 et 2)

L'objectif de l'Étape 1 était d'assurer la compréhension par rapport à l'utilisation des stratégies chez les étudiants. Pour ce faire, nous nous sommes servis d'une présentation avec des diapositives où nous avons expliqué les pas à suivre pour utiliser les stratégies mnémoniques et nous avons montré quelques exemples à l'aide des images. Nous avons aussi donné aux étudiants un extrait du livre "S.O.S. Titanic, Journal de Julia Facchini 1912", incluant des verbes conjugués au passé composé pour pratiquer ce sujet que l'on venait d'étudier.

Étape 2 (Interventions 3 et 4)

L'objectif de l'Étape 2 était d'analyser l'évolution de l'utilisation des stratégies chez les étudiants. Pour l'Intervention 3, nous avons proposé aux étudiants 5 mots pris d'une activité sur des faits historiques et le passé composé qu'on venait de travailler pour utiliser la stratégie des mots-clés. Quant à l'Intervention 4, nous avons proposé 3 mots aux étudiants pris de 4 paragraphes sur les fêtes colombiennes que l'on venait de lire pour utiliser la stratégie des loci.

Étape 3 (Interventions 5 et 6)

Les objectifs de l'Étape 3 étaient d'analyser l'évolution de l'utilisation des stratégies chez les étudiants et de créer l'environnement propice pour que les étudiants puissent prendre tous les décisions par rapport à l'utilisation des stratégies. Par rapport à l'Intervention 5, les étudiants ont choisi 3 mots de 3 paragraphes sur les saisons qu'ils venaient de lire pour utiliser la stratégie des mots-clés. Pour l'Intervention 6, les étudiants ont choisi 3 mots des présentations qu'ils venaient de réaliser sur des lieux touristiques de la Colombie pour utiliser la stratégie des loci.

Récolte des données

Pour la récolte des données, nous avons désigné quatre instruments : des produits des étudiants de chaque intervention, des notes descriptives du travail des étudiants, un format d'auto-évaluation et une évaluation du vocabulaire. Il faut ajouter que les étudiants ont signé une lettre de consentement avant de commencer la récolte des données. Dans le cas des mineurs, ce sont leurs parents qui l'ont signée.

Pendant les activités d'intervention, les étudiants ont créé des dessins (produits) pour illustrer la manière dont ils se sont servis de chaque stratégie. Après, nous avons conçu une description du travail des étudiants avec les dessins pour documenter leur processus et leur évolution. Ensuite, avec l'auto-évaluation nous avons pu connaître l'opinion des étudiants par

rapport aux stratégies et à leur performance au moment de les utiliser. Finalement, les étudiants ont passé aussi une évaluation où ils ont utilisé le vocabulaire qu'ils ont travaillé avec chaque stratégie.

Analyse des données

Au début de la deuxième partie du stage, nous avons délimité la quantité d'étudiants dont l'information serait analysée pour établir l'échantillonnage. Le niveau d'engagement des étudiants à l'Alliance Française a beaucoup varié et l'assiduité des étudiants a été affectée. La meilleure manière de mener à bien le projet de recherche était de choisir des échantillons par convenance que, d'après Collins, Onwuegbuzie et Jiao (2006), consiste à choisir des "individus qui sont facilement disponibles et désireux de participer à l'étude"¹³ (p. 85). Nous avons établi l'échantillonnage selon la permanence des étudiants dans le cours afin de garantir leur participation dans toutes les étapes de la collecte de données.

Après ces considérations, nous avons sélectionné quatre étudiants pour constituer l'échantillonnage ; ils seront désormais identifiés comme Étudiant 1 (19 ans, étudiante universitaire qui a précédemment étudié l'anglais) ; Étudiant 2 (16 ans, lycéenne qui a précédemment étudié l'anglais) ; Étudiant 3 (28 ans, conseiller publicitaire qui a précédemment étudié l'anglais et le chinois) ; et Étudiant 4 (24 ans, couturier qui a précédemment étudié l'anglais).

L'analyse des données a été développée tout au long du semestre selon la conception de Miles et Huberman (2003) qui considèrent trois étapes : la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. Tout d'abord, nous avons choisi plusieurs catégories pour organiser l'information de manière déductive à partir du cadre conceptuel et

¹³ Traduit à me soins.

après, nous avons établi les codes définitifs à partir de l'information récoltée grâce aux sources, tels que les notes descriptives des dessins, l'auto-évaluation et l'évaluation. Ensuite, ces codes sont devenus des catégories au moment de créer une matrice principale pour traiter l'information des trois sources. À partir des récurrences, quatre catégories principales ont émergé, “instructions”, “changements”, “évaluation” et “difficultés”, afin de réaliser la triangulation des données. Les résultats, qui ont été validés auprès des participants, sont présentés ci-dessous.

Résultats

Au moment d'analyser les données obtenues, quatre catégories principales ont émergé : *Instructions*, faisant référence aux pas suivis par les étudiants pour utiliser chaque stratégie de manière systématique ; *Changements*, incluant toutes les modifications aux stratégies réalisées par les étudiants; *Évaluation*, où nous décrivons la performance des étudiants dans les évaluations de vocabulaire; et *Difficultés*, incluant les obstacles affrontés par les étudiants au moment d'utiliser les stratégies. Nous allons présenter les résultats en décrivant de manière générale ces aspects en ce qui concerne la performance des étudiants faisant partie de l'échantillonnage avec chaque stratégie. Pour conclure, nous allons présenter une comparaison concernant plusieurs aspects de la mise en place des stratégies. L'annexe G présente en résumé des résultats obtenus.

Instructions

Cette section inclut les descriptions du travail des étudiants avec chaque stratégie dans les séances d'intervention.

Stratégie de mots-clés

Les 4 étudiants de l'échantillonnage ont fait preuve d'être capables d'utiliser la stratégie de mots-clés systématiquement. Toutefois, ils l'ont tous fait avec différents niveaux de

constance. Les étudiants 2 et 3 ont été consistants au moment d'utiliser les stratégies. Toutefois, ce n'était pas possible d'affirmer que les étudiants 1 et 4 l'ont été.

Stratégie des loci

Trois des quatre étudiants ont démontré, avec différents niveaux de constance, qu'ils peuvent utiliser la stratégie des loci de manière systématique. L'étudiant 2 a toujours utilisé la stratégie systématiquement. Les étudiants 1 et 3, même s'ils ont utilisé la stratégie, elles ne l'ont pas fait de manière constante. Finalement, l'étudiant 4 a fait autant de changements que ce n'était plus possible d'affirmer que c'est la stratégie des loci proposée dès le début.

Changements

Dans le but de promouvoir l'autonomie chez les étudiants pour accomplir le deuxième objectif spécifique de la recherche, nous avons décidé de créer les conditions pour que les étudiants puissent prendre certaines décisions dès le début des activités d'intervention. Cette autonomie leur a permis de choisir les mots qu'ils ont utilisés dans chaque intervention, comment utiliser chaque stratégie et les changements qu'ils ont enfin réalisés.

Stratégie de mots-clés

Trois des quatre étudiants n'ont pas fait des changements drastiques au moment d'utiliser la stratégie des mots-clés. L'étudiant 2 n'en a fait aucun. Les étudiants 1 et 3 ont utilisé plus d'un mot comme mot-clé parce qu'un seul mot-clé ne suffisait pas pour créer une association, soit de forme écrite, soit phonétique, avec le mot à apprendre. Un extrait pris de la note descriptive du travail de l'étudiant 3 de la première intervention (Annexe B) illustre cette situation : "Pour le quatrième mot (aveugle), elle a utilisé deux mots, un substantif en espagnol (ave) et un adjectif en anglais (ugly), comme mots-clés. Elle a fait une association phonétique et de forme entre les

mots”. De son côté, l'étudiant 4 a fait beaucoup de modifications à la stratégie. Il semble qu'il a même créé une stratégie à lui.

Stratégie des loci

Tous les étudiants ont réalisé des modifications à la stratégie. L'étudiant 1 n'a utilisé la stratégie qu'une fois, après, elle a décidé de ne plus l'utiliser parce qu'elle a affirmé que ce n'était pas efficace pour elle. Lors de l'auto-évaluation 4 (Annexe F), elle a expliqué pourquoi elle a utilisé la stratégie des mots-clés, *“no hice un mapa si no que lo relacione con dibujos y palabras, pues la estrategia del mapa no me sirve, en cambio asociar el vocabulario con otras palabras y dibujarlo si me sirve muchísimo”*. L'étudiant 2 a implémenté le changement par rapport à l'inclusion des mots à apprendre ou des phrases incluant les mots dans les dessins pour permettre la mémorisation de la forme des mots à apprendre. L'étudiant 3 a proposé un mélange des deux stratégies car elle considérait que la stratégie des loci n'était pas efficace toute seule. Par rapport à l'étudiant 4, il semble qu'il a créé une variation de la stratégie des loci. Au lieu d'utiliser 3 scénarios différents, il a associé les 3 mots à apprendre dans un seul dessin et un seul lieu, et a expliqué la relation entre eux en écrivant une phrase.

Évaluation

Étant donné que le temps a été une limitation pour la recherche, nous nous sommes concentrés sur les possibles effets des stratégies sur la mémoire à court terme. Les évaluations, qui ont eu lieu trois séances après chaque intervention, ont présenté des résultats généraux positifs qui pourraient avoir relation avec la mémoire.

Stratégie de mots-clés

Dans la première évaluation, se composant de deux parties, tous les étudiants ont correctement associé la liste de 8 mots avec les images. Ils ont aussi complété correctement les

phrases avec les mots. Dans la deuxième évaluation, divisée aussi en deux parties, tous les étudiants ont correctement associé la liste de 5 mots avec les images. De plus, les étudiants 1 et 2 ont rédigé, avec quelques erreurs de grammaire et d'orthographe, 5 phrases complètes dont la place des mots était précise. L'étudiant 3 a construit aussi 5 phrases dont la place de la plupart des mots était précise. Finalement, l'étudiant 4 a construit 4 phrases dont la plupart des mots ont été placés de manière précise.

Stratégie des Loci

Dans la première évaluation, les étudiants 2, 3 et 4 ont correctement complété les 6 phrases avec les mots de la liste. L'étudiante 1 a fait 3 erreurs. Dans la deuxième évaluation, l'étudiante 2 a rédigé 5 phrases complètes et sans erreurs ni de grammaire ni d'orthographe dont la place des mots dans la phrase était précise. Même s'ils n'ont pas utilisé tous les mots, les étudiants 1 et 3 ont rédigé des phrases complètes dont la plupart des mots ont été placés de manière précise. En ce qui concerne l'étudiant 4, il a rédigé 5 phrases complètes dont la plupart des mots ont été placés de manière précise.

Dans la deuxième évaluation, avec chaque stratégie, nous avons inclus des mots qui avaient déjà été travaillés afin de comparer les résultats de l'étudiant avec ceux-ci. On peut remarquer que les étudiants se sont débrouillés assez bien avec les 2 mots dans les deux évaluations de la stratégie des mots-clés. Par rapport à la stratégie des loci, les étudiants 2, 3 et 4 se sont débrouillés assez bien aussi avec les 2 mots dans les deux évaluations. Même si l'étudiant 1 a choisi d'utiliser la stratégie des mots-clés au lieu de la stratégie des loci parce qu'elle a considéré que c'est plus efficace, elle a fait des erreurs au moment de réaliser les exercices avec ces mots.

Les résultats des évaluations sur le vocabulaire travaillé avec les stratégies ont démontré la compréhension du vocabulaire mais aussi la capacité de construire des phrases cohérentes chez les étudiants. L'analyse montre aussi que, même si on ne peut pas assurer pourquoi, les étudiants se sont rappelés de la signification des mots.

Difficultés

Les étudiants ont dû faire face à certains obstacles pendant l'utilisation de chaque stratégie. Quelques obstacles ont été communs à plusieurs étudiants, toutefois, quelques problèmes ont été particuliers à quelques-uns.

Stratégie de mots-clés

Selon les réponses des étudiants des auto-évaluations 1 et 3 (Annexe F), les difficultés qui se présentaient au moment d'utiliser la stratégie étaient de trouver des mots-clés et de représenter visuellement un mot. D'ailleurs, les étudiants 2 et 4 ont eu du mal à finir les activités dans le temps assigné à cela. L'étudiant 4 a ajouté aussi qu'il était difficile de lier le mot à apprendre avec un autre mot.

Stratégie des loci

Les réponses des auto-évaluations 2 et 4 (Annexe F) ont été variées parce que les étudiants ont fait plusieurs changements. Étant donné que l'étudiant 1 a choisi de ne pas utiliser la stratégie des loci, les réponses données concernent la stratégie des mots-clés. Elle a affirmé que les difficultés au moment d'utiliser la stratégie étaient de trouver des mots-clés et de représenter visuellement un mot. Selon l'étudiant 2, la difficulté qui se présentait au moment d'utiliser la stratégie était de représenter visuellement un mot. Pour l'étudiant 3, qui dans une intervention a utilisé la stratégie qu'elle a conçue en mélangeant les deux stratégies (la stratégie des mots-clés et la stratégie des loci), et dans l'autre intervention a utilisé la stratégie des mots-

clés, il était difficile d'établir une liste de mots, de trouver des mots-clés et de représenter visuellement un mot. Pour l'étudiant 4, la difficulté était de se rappeler les mots après avoir créé le lien.

Comparaison des stratégies

Après avoir exposé les résultats de la triangulation, nous présenterons un résumé comparatif afin de conclure quels sont les points forts et les points faibles de chaque stratégie. Pour ce faire, nous allons analyser les résultats du processus avec chaque stratégie à la lumière de trois aspects principaux : acceptation générale de la part du groupe, les perceptions par rapport à l'efficacité des stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire et les résultats des évaluations du vocabulaire.

Acceptation groupale

Les deux stratégies ont eu différents niveaux d'acceptation. La stratégie des mots-clés a eu un grand impact chez les étudiants. Nous illustrerons ce point par un extrait des notes descriptives du travail de la troisième intervention (Annexe B) :

Quelque chose d'intéressant s'est passé. Par rapport à un dessin fait par l'étudiant 3, un camarade a mentionné que c'était vraiment génial et il a ri. Pour le mot "noyade" elle a utilisé les mots 'no yoda' et elle a dessiné Yoda, le personnage de Star Wars, en se noyant. Tout le monde a ri aussi.

L'impact de cette stratégie peut être démontré parce que quelques étudiants ont fait référence à ces mots dans les séances suivantes. Pendant la réalisation de la cinquième activité d'intervention où les étudiants ont utilisé la stratégie de mots-clés pour la dernière fois, un étudiant a mentionné que "*para la palabra nuage, me acuerdo de no Yoda*" (Note descriptive du travail, Intervention 5 - Annexe B), faisant référence à la possibilité d'utiliser les mots "*no Yoda*"

comme mots-clés encore une fois. Par contre, il a semblé que les étudiants ne se sentaient pas très à l'aise au moment d'utiliser la stratégie des loci. Au moment d'annoncer aux étudiants qu'ils étaient censés utiliser la stratégie des loci dans la dernière activité d'intervention, plusieurs d'entre eux ont répondu avec des expressions d'inconformité. De plus, 4 des 11 étudiants qui ont assisté au cours ce jour-là ont décidé d'utiliser la stratégie des mots-clés au lieu de la stratégie des loci (regarder Annexe 1 - Produits des étudiants). Dans la même séance, trois autres étudiants ont réalisé une variation de la stratégie où ils ont illustré les mots choisis dans le même lieu.

Perception par rapport à l'efficacité

Pour parler des perceptions par rapport à l'efficacité des stratégies, il est nécessaire de tenir en compte deux perspectives, celle des étudiants et celle de la chercheuse. D'un côté, plusieurs étudiants ont affirmé que la stratégie des mots-clés a été plus efficace que la stratégie des loci. Pendant la réalisation de la première évaluation, l'étudiant 1 a affirmé que "*se acordaba de todo*" et "*esto sí sirve, me acuerdo de las imágenes que hice*". De l'autre côté, les étudiants ont affirmé que la stratégie des loci n'était pas effective. L'étudiante 3 a fait une remarque importante concernant la stratégie des loci. Pendant la quatrième intervention, elle a affirmé que même si elle se rappelait les dessins qu'elle avait réalisés, elle ne se rappelait pas la forme écrite des mots seulement à l'aide de la stratégie des loci. Par conséquent, elle a implémenté le changement par rapport à l'inclusion des mots à apprendre ou des phrases incluant les mots dans les dessins pour résoudre ce problème.

Il est nécessaire d'inclure la perception de la chercheuse en soulignant tous les moments où les étudiants ont fait l'usage de ce qu'ils ont appris de manière consciente ou spontanée. C'est le cas des résultats des examens du vocabulaire où les étudiants ont démontré non seulement la compréhension du vocabulaire mais aussi la capacité de l'utiliser pour communiquer une idée.

Pour exemplifier les moments spontanés, nous ferons appel à un extrait des notes descriptives de l'évaluation 2 (Annexe D) :

Dans une conversation avec un autre étudiant (dont je ne connais pas le contexte) l'étudiant 4 lui a dit deux mots. Même si ce n'est pas tout à fait correcte, il a dit "natté" et "joué" faisant référence aux mots "nattes" et "joues" qu'on avait travaillés dans la première intervention en utilisant la stratégie de mots-clés.

Résultats des évaluations

On est conscient que le fait d'avoir eu de bons résultats dans les évaluations n'impliquent pas nécessairement que c'était seulement grâce aux stratégies. Tenant compte de ce qu'on vient d'illustrer sur l'influence des stratégies, il est possible d'affirmer qu'elles ont possiblement influencé la performance des étudiants au moment d'utiliser le vocabulaire. Les résultats généraux des évaluations 1 et 3, où nous avons évalué le vocabulaire travaillé avec la stratégie des mots-clés a présenté des résultats légèrement meilleurs que ceux des évaluations 2 et 4, où nous avons évalué le vocabulaire travaillé avec la stratégie des loci. Ce point pourrait nous faire penser que la stratégie des mots-clés est plus effective.

Conclusion

Ce travail de recherche visait à privilégier le processus d'apprentissage sur l'enseignement. La réflexion s'est centré sur les réactions et les décisions des étudiants face aux stratégies. Pour répondre à la question de recherche que nous nous sommes posés, nous allons considérer deux aspects : Le processus d'apprentissage du vocabulaire des étudiants et leur autonomie.

Premièrement, les résultats généraux positifs obtenus dans les évaluations, les commentaires et les réponses des étudiants dans les auto-évaluations et leur performance pendant

les activités d'intervention nous font penser que, au moins, à un certain degré, les activités ont été efficaces pour apprendre le vocabulaire travaillé dans le cours.

En outre, les étudiants faisant partie de l'échantillonnage ont affirmé que les stratégies étaient utiles dans leur processus d'apprentissage du vocabulaire. Par rapport à la stratégie des mots-clés, l'étudiant 1 a affirmé "*Me parece útil la actividad, ya que muchas veces necesitamos imaginarnos algo para poder recordar esa imagen en nuestra mente y así mismo la palabra, para recordar cómo se escribe o pronuncia particularmente.*" (Note descriptive de l'auto-évaluation 1 - Annexe F). Concernant la stratégie des loci, l'étudiant 2 a donné son avis, "*la estrategia me parece bastante buena y me gustó mucho el hecho de escribir una oración y no solo hacer un dibujo relacionado con la palabra*" (Note descriptive de l'auto-évaluation 2 - Annexe F).

Deuxièmement, les activités d'intervention et les auto-évaluations ont créé l'environnement approprié pour permettre aux étudiants de développer leur autonomie. Ainsi, l'utilisation des stratégies chez les étudiants a évolué au fil de temps. Ils ont passé d'utiliser les stratégies en suivant les instructions que l'on leur avait données à prendre des décisions dont le but était de satisfaire leurs nécessités et leurs objectifs par rapport à l'apprentissage du vocabulaire.

Finalement, il convient de remarquer que tous les étudiants du groupe ont démontré de l'engagement en participant de manière active dans les interventions. Les étudiants faisant partie de l'échantillonnage ont trouvé aussi des espaces hors de la séance pour réaliser les activités, incluant les auto-évaluations, et même les activités d'interventions au cas où ils avaient été absents du cours.

Réflexion

Le projet nous a fait devenir plus conscients des défis qu'il faut surmonter en tant que chercheurs mais aussi en tant qu'enseignants des langues étrangères.

Concernant le domaine de la recherche, nous avons remarqué que le facteur qui a limité le plus cette recherche a été le manque du temps. Quand on mène une recherche sur la mémoire, il est nécessaire d'avoir assez de temps pour vérifier que l'instruction donnée puisse influencer, au moins dans un certain degré, le processus d'apprentissage des étudiants.

La gestion du temps a aussi représenté un défi parce que nous ne devions pas seulement organiser les actions à mettre en place pendant le cours, mais aussi trouver des espaces en dehors de cet horaire pour réaliser des activités pour lesquelles on ne disposait pas de temps pendant les séances. C'est le cas des grilles d'auto-évaluations que les étudiants ont rempli chez eux pour ne pas interférer avec le cours et accomplir les objectifs établis par le centre de stage.

Étant donné que pour le projet nous avons choisi deux stratégies, le travail avec les données a posé un défi intéressant. La collecte, le traitement et l'analyse des données a été un processus long dont la capacité d'organisation a été un élément indispensable.

En tant qu'enseignants, nous ne sommes pas étrangers aux surprises. Même avec de la planification, les séances ne se sont toujours pas déroulées comme prévues parce qu'il y a eu des situations que nous n'avons pas pu prévoir.

Face à tous ces défis, nous avons conclu que la capacité d'adaptation est une caractéristique essentielle à renforcer. Nous reconnaissons que même s'il y a beaucoup d'aspects à en tenir compte au moment d'enseigner, c'est l'habileté d'adaptation aux changements et aux éventualités qui nous permet d'affronter n'importe quelle situation avec la meilleure attitude.

Références

- Ahour, T., & Berenji, S. (2015). A comparative study of rehearsal and loci methods in learning vocabulary in EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1451-1457.
Récupéré de :
https://www.researchgate.net/publication/282238932_A_Comparative_Study_of_Rehearsal_and_Loci_Methods_in_Learning_Vocabulary_in_EFL_Context
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34. Récupéré de :
<http://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213>
- Amiryousefi, M., & Ketabi, S. (2011). Mnemonic instruction : A way to boost vocabulary learning and recall. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 178-182.
Récupéré de : <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/01/23.pdf>
- Atkinson, R. C., & Raugh, M. (1974). *An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary*. Récupéré de : http://suppes-corpus.stanford.edu/techreports/IMSSS_237.pdf
- Binon, J., & Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(135), 271-283. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-p-271.htm>
- Bower, G. H. (1970). Analysis of a mnemonic device : modern psychology uncovers the powerful components of an ancient system for improving memory. *American Scientist*, 58(5), 496-510. Récupéré de :
https://web.stanford.edu/~gbower/1970/Analysis_of_a_mnemonic_device.pdf

- Collins, K., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation and Research in Education*, 19(2), 83-101.
- Crutcher, R. (1990). *The role of mediation in knowledge acquisition and retention : Learning foreign vocabulary using the keyword method*. Institute of Cognitive Science. Boulder, Colorado.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris : CLE International.
- Guillemin, S. (2015). Enseigner le vocabulaire : l'analyse de pratiques comme substrat pour conscientiser les acquisitions des formés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (18), 143-157. Récupéré de : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/18_files/18-08-Guillemin.pdf
- Hall, J., Wilson, K., & Patterson, R. (1981). Mnemotechnics : Some limitations of the mnemonic keyword method for the study of foreign language vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 345-357. Récupéré de : https://artofmemory.com/files/mnemotechnics_some_limitations_of_the_mnemonic_keyword_method_for_the_study_of_foreign_language_vocabulary.pdf
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques*, 75-87. Récupéré de : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 18(1), 1-20. Récupéré de : <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21180>
- Lessard-Clouston, M. (1994). Challenging student approaches to ESL vocabulary development. *TESL Canada Journal*, 12(1), 69-80. Récupéré de : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ499453.pdf>

Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école.

Eduscol, 1-4.

Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In J. Cummins, &

C. Davison, *International Handbook of English Language Teaching*, p. 745-759. New

York : Springer. Récupéré de :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.707.3760&rep=rep1&type=pdf>

Annexes

Annexe A. Produits des interventions.

<https://goo.gl/dNidro>

Annexe B. Notes descriptives du travail des étudiants. Interventions 1- 6.

<https://goo.gl/giAGhM>

Annexe C. Évaluations de vocabulaire.

<https://goo.gl/WiQMHP>

Annexe D. Notes descriptives des évaluations.

<https://goo.gl/mqRYS6>

Annexe E. Auto-évaluations.

<https://goo.gl/TBgnWR>

Annexe F. Notes descriptives des auto-évaluations.

<https://goo.gl/9C3uVX>

Annexe G. Résumé des résultats.

<https://goo.gl/LAZ9xp>

Annexe H. Tableau matrice.

<https://goo.gl/KEdcJ8>

Annexe I. Journal de bord.

<https://goo.gl/x1SsCi>