



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar  
al título de:

**Licenciada en Lenguas Extranjeras**

Autora  
Laura Arcila Castrillón

Universidad de Antioquia  
Escuela de Idiomas  
Medellín, Colombia  
2021



Lectures Numériques Illustratives pour la Compréhension et Rétention du Vocabulaire

Inconnu Chez les Apprenants d'un Cours Virtuel de Français IV

Laura ARCILA CASTRILLÓN

Universidad de Antioquia

Directrice de stage, de Projet et de Mémoire de Recherche

Claudia Cecilia CARDONA

Docteure en didactique des langues et cultures

El Carmen de Viboral

Décembre 2021

### Résumé

Ce rapport de recherche a pour but de mettre en évidence les contributions de l'implémentation d'une série de lectures numériques illustratives (LNI) aux processus de compréhension et rétention de vocabulaire dans un cours de Français IV au programme *Multilingua* à l'Université d'Antioquia. D'après l'analyse des journaux du bord, d'une grille d'observation systématique, des questionnaires aux apprenants, et d'un entretien à un groupe focal, nous avons découvert dans quels moments ce stratégie d'enseignement/apprentissage était plus pertinente ainsi que les changements qui pourraient la rendre plus efficace. Finalement, nous partageons des suggestions pour ceux qui ont l'intention de continuer sur cette même ligne de recherche.

*Mots-clés* : Enseignement et apprentissage des langues étrangères, lectures numériques illustratives, compréhension et rétention du vocabulaire.

**Lectures Numériques Illustratives pour la Compréhension et Rétention du Vocabulaire**

**Inconnu Chez les Apprenants d'un Cours Virtuel de Français IV**

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de février (2021) à novembre (2021) au programme *Multilingua* de l'*Université d'Antioquia*. Il est prérequis pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères de cette université et s'encadre dans le stage professionnel-académique à *Multilingua*.

<b>Sommaire</b>	
Avant-propos	<b>6</b>
Contexte	<b>7</b>
L'institution	7
Enseignement de FLE	7
La classe concernée	8
Problématique	<b>8</b>
Cadre Théorique	<b>10</b>
Compréhension écrite	10
Lectures numériques	10
L'image comme support de l'écrit	11
Question de recherche	<b>12</b>
Objectifs	<b>13</b>
Objectif général :	13
Objectifs spécifiques :	13
Plan d'action et déroulement des actions	<b>13</b>
Plan d'action	13
Déroulement des actions	15
Chronogramme du déroulement des actions	16
<b>Méthodologie</b>	<b>19</b>
L'importance de comprendre le vocabulaire inconnu pour la compréhension d'un texte	21
Les images pour la compréhension du vocabulaire	22
Les images pour la rétention du vocabulaire	25
D'autres stratégies pour comprendre et retenir le vocabulaire	28
<b>Conclusion</b>	<b>31</b>
Réflexion	<b>32</b>
Références	<b>34</b>

### **Avant-propos**

Afin d'obtenir le diplôme de la Licence en Langues Étrangères (anglais-français) de l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent réussir un stage professionnel et académique d'une année dans une institution éducative à caractère public de la région. Également, les étudiants doivent mener un projet de recherche-action divisé en deux parties. Dans la période initiale de six mois, le stagiaire doit assumer le rôle partiel d'enseignant d'un cours de langue et doit effectuer des tâches d'observation, identifier une problématique et proposer des actions qui visent la solution de ladite problématique. Au cours des six mois suivants, le stagiaire doit prendre toutes ses fonctions comme enseignant du cours et doit développer les stratégies et le plan d'actions conçus dans la première phase. Finalement, le stagiaire doit élaborer un bilan des actions implémentées et présenter des conclusions et des réflexions.

## Contexte

### L'institution

*Multilingue* est un programme de langues étrangères de l'Université d'Antioquia. Son siège est situé à Medellin et depuis 2 ans les cours de français sont offerts à son antenne à l'Est (El Carmen de Viboral). La mission du programme est d'enseigner les langues et cultures étrangères [...] dans une ambiance qui favorise le développement des compétences communicatives, et l'apprentissage autonome des apprenants à travers l'usage des Tice (Université d'Antioquia, 2020). Donc, *Multilingue* offre à la communauté universitaire et au public externe une grande variété de langues étrangères, telles que le français, l'italien, le japonais, le turc, le portugais, le mandarin, l'allemand ; et trois langues ancestrales de Colombie : êbêra Chamí, Kriol et M+n+ka. Depuis le début, les cours à *Multilingue* ont été présentiels, néanmoins, à cause des mesures de sécurité prises face à la pandémie, ils se développent virtuellement. À propos de l'intensité horaire des cours, le programme offre aux apprenants quatre heures par semaine. *Multilingue* accueille une grande quantité d'étudiants de premier cycle universitaire, cependant, il reçoit aussi des professeurs, du personnel de l'institution, des diplômés, et du public externe. *Multilingue* compte sur environ 30 professeurs dont 7 du FLE (désormais français langue étrangère) pour les six niveaux de la formation.

### Enseignement de FLE

À propos du plan éducatif des cours de français, *Multilingue* se base sur le manuel *Alter Ego* qui est divisé en cinq niveaux (du débutant à l'avancé) et qui suit les principes de l'approche actionnelle et les standards proposés par le Cadre Commun Européen de Référence. *Alter Ego* met l'accent sur les apprenants comme le centre d'un processus d'apprentissage actif, et promeut le suivi (par les enseignants) du progrès des apprenants ainsi

que leur développement autonome rapporté aux compétences communicatives. Tout cela selon le site web officiel du CCER “divise les activités langagières en quatre types : réception (compréhension orale et écrite), production (production orale et écrite), interaction (compétences orales et écrites), et médiation (traduction et interprétation).”

### **La classe concernée**

La professeure responsable est chargée d’un groupe de FLE niveau IV. Elle a un master en langues étrangères, un diplôme en pédagogie, et un master en didactique de langues (spécialisé en FLE). Elle exerce l’enseignement de langues étrangères depuis 12 ans (deux ans à *Multilingue*). Concernant sa méthodologie, comme exigé par le programme, elle suit les principes de l’approche actionnelle. La classe est composée par 9 apprenants âgés entre 19 et 25 ans appartenant à différentes filières (nutrition, musique, ingénierie, sociologie et biologie). En général, ils étudient le français car ils veulent apprendre une langue différente de l’anglais, et ils considèrent que cela peut élargir leurs opportunités académiques et du travail. Finalement, l’horaire du cours est mercredi et vendredi de 17h à 19h. La totalité des séances a été faite synchroniquement sur la plateforme Zoom.

### **Problématique**

D’après les observations faites dans le cours en question, nous avons remarqué que dans le développement des séances sous la modalité d’enseignement virtuelle, l’utilisation de ressources numériques est plutôt rare. En effet, les supports visuels les plus utilisés sont ceux extraits du manuel, et la plupart des activités proposées sont une réplique des cours en présentiel. Kim et Bonk (2006) affirment que la technologie joue un rôle important dans le développement des cours en ligne. En conséquence, il y a une augmentation constante de l’intégration de ressources numériques dans l’enseignement à distance. Sansberro (2017)



explique que l'exploitation des ressources en ligne est un aspect qui ne peut pas être négligé si l'on a le but de rendre ses cours plus variés et motivants.

En outre, nous nous sommes rendu compte que les méthodologies d'enseignement prises en classe favorisaient le développement équilibré des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite - production orale et écrite). Les sujets abordés en classe ont été fréquemment basés sur du matériel audiovisuel, notamment des enregistrements pris du manuel *Alter Ego 1* et les étudiants étaient souvent invités à former des équipes pour communiquer entre eux. De plus, bien que dans les séances il n'y avait pas de traitement fréquent de la langue écrite, la professeure proposait des espaces et du matériel de lecture additionnels où les élèves pouvaient mettre en pratique leurs habiletés de compréhension et production écrite. Néanmoins, en ce qui concerne la résolution des doutes de vocabulaire dans les textes, la professeure définissait les sens des mots à travers la communication directe (en français). Jonsson (2018) signale que "le problème est que cette manière, même si elle mène à une première rencontre, est limitée à cause de la grande complexité d'un mot (Nation, 2001, p.17 81-82)". Ensuite, nous avons trouvé que les supports visuels, notamment les images pourraient être une alternative à ce problème. Selon Mazingue (2017) "l'image peut par exemple illustrer un référent du signe linguistique et permettre ainsi la présentation et la compréhension directes de celui-ci sans passer par du métalangage". C'est pour cela que nous avons décidé d'entamer cette recherche action pour confirmer ou infirmer notre hypothèse de qu'une série de lectures numériques, mises sur une plateforme virtuelle, sur lesquelles le vocabulaire inconnu serait toujours illustré au lieu de le traduire, aiderait les apprenants à mieux le comprendre et à retenir à long terme sa valeur sémantique.

### **Cadre Théorique**

L'intention de cette recherche action est d'analyser si les lectures numériques illustratives favorisent la compréhension et rétention du vocabulaire inconnu chez les apprenants du cours en question. Donc, nous allons approfondir sur la définition des concepts clés dans ce projet, notamment la compréhension écrite, les lectures numériques et l'image comme support de l'écrit.

#### **Compréhension écrite**

La compréhension écrite est un aspect qui requiert des processus de la part du lecteur, tels que l'identification de l'information essentielle et la déduction ou reconnaissance du point de vue des écrivains (Gallardo, 2013). De plus, d'après Giasson, comprendre un texte c'est se faire « une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il [le texte] contient à ses propres connaissances » (cité par Burnier et Da Conceição, 2016, p.15). Selon Giasson (2011), il y a trois niveaux de compréhension, notamment la compréhension littérale, la compréhension inférentielle et la compréhension critique, dont celle qui nous intéresse, en l'occurrence est la compréhension littérale définie comme celle qui provient de l'information présentée explicitement dans un texte. À cet égard, nous allons nous concentrer sur ce premier niveau de lecture, tenant compte qu'il se compose des aspects rapportés à notre recherche, notamment la compréhension du vocabulaire/lexique.

#### **Lectures numériques**

Pour définir l'ensemble "lecture numérique" il est nécessaire d'aborder séparément les deux termes. Donc, tout d'abord, il existe diverses définitions du terme "lecture". En général, elles décrivent la *lecture* comme "l'action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte" (Larousse, s.d., acception 1). En ce qui concerne le terme "numérique", il est souvent rapporté au mot "digital". Le *numérique* "se dit

des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation discrète, par opposition à analogique” (Larousse, s.d., acception 2).

Tenant compte de ces deux définitions, nous pouvons dire que les lectures numériques font référence aux divers types de textes abordés sur des appareils électroniques (ordinateurs, portables, tablettes) ou des plateformes virtuelles. À cet égard, il faut mentionner que :

“Bien que la lecture à l’écran puisse paraître une simple transposition de médias, la nature même du multimédia impose une relation tout à fait différente entre le lecteur et le texte. L’ordinateur étant un outil de recherche et de production de textes permet, de la part du lecteur, une attitude d’acteur, plutôt que de récepteur d’un message véhiculé par le texte. En même temps, l’internet, par sa nature hypertextuelle, favorise une manière de penser moins cartésienne, moins linéaire et plus rhizomatique. Du point de vue de l’action, c’est cette pensée rhizomatique qui permet à l’internaute d’accomplir plusieurs tâches à la fois”.

(Dantas-Longhi, 2012, p.2). Tout cela nous confirme que l’image support l’écrit.

### **L’image comme support de l’écrit**

Aujourd'hui, il existe diverses méthodologies et approches d’enseignement qui essaient de créer les ambiances propices pour l’apprentissage d’une langue étrangère. Bien qu’elles présentent des méthodes et du matériel qui cherchent à accomplir ce but, la réussite et l’efficacité d’un processus d’enseignement/apprentissage réside sans aucun doute dans la qualité des contenus transmis au cours des activités proposées en classe, et dans la qualité des procédés mises en œuvre pour faire comprendre, assimiler et rendre ces contenus accessibles (Smail & Yahia, 2015).

C'est ici que l'image trouve son rôle comme support de l'écrit. D'un côté, l'image est conçue comme un élément favorisant la compréhension littérale d'un texte, puisqu'au moment de se déboucher sur un mot inconnu, “le support visuel permet à l’élève d’établir

immédiatement un rapport direct entre l'image et l'élément linguistique correspondant, il permet donc d'accéder à une compréhension quasi immédiate des unités linguistiques" (Smail & Yahia, 2015, p.20).

D'un autre côté, grâce au rapport qui existe entre le support visuel et le signe linguistique, l'image comme support de l'écrit devient un outil favorisant la rétention du vocabulaire inconnu. À cet égard, il faut rappeler que selon la théorie du double encodage définie par Clark et Paivio 1991 (cité par Mazingue, 2017), la force combinée de l'image et du mot est supérieure à celle de l'image simple. Ainsi en impliquant plusieurs modalités sensorielles, deux canaux, à savoir le système imagé et le système verbal (correspondant au mot), l'information se recoupe et l'on mémorise de manière plus efficace. Donc, nous avons les arguments nécessaires pour chercher la réponse à notre questions de recherche étant donné que l'image en tant que support de l'écrit peut se définir comme un moyen favorisant la compréhension directe du lexique méconnu, qui s'avère un premier obstacle lors de la compréhension littérale d'un texte, et aussi comme un outil favorisant la mémorisation du vocabulaire grâce aux connexions mentales qu'elle évoque chez les apprenants.

### **Question de recherche**

Les lectures numériques illustratives favorisent-elles la compréhension et la rétention du vocabulaire inconnu chez les apprenants d'un cours virtuel de FLE IV à *Multilingue* antenne Est de l'*Université d'Antioquia* ?

### **Objectifs**

#### **Objectif général :**

Implémenter des lectures numériques illustratives sur une plateforme virtuelle pour faciliter la compréhension et la rétention des mots inconnus chez les apprenants de FLE.

**Objectifs spécifiques :**

1. Dynamiser les lectures abordées sur une plateforme virtuelle, notamment [Genially](#) ;
2. Favoriser la compréhension et la rétention des mots inconnus par association à des images chez les apprenants ;
3. Confirmer ou infirmer notre hypothèse.

**Plan d'action et déroulement des actions**

Dans cette section nous allons décrire les actions que nous avons planifiées au début de notre recherche et consignées dans l'avant-projet.

**Plan d'action**

**Action 1 : Enquête en amont aux apprenants**

Nous avons décidé d'implémenter cet entretien lors de la première séance dans le but d'analyser les stratégies de compréhension et rétention du vocabulaire dont les apprenants s'en servaient et l'importance qu'ils donnaient à la connaissance du vocabulaire pour comprendre un texte, afin de connaître la pertinence de cette recherche.

**Outils de recherche :**

Enquête aux apprenants : 10 questions sur *google Forms*

Observations de terrain : journal et grille d'observation systématique

**Action 2 : Mise en place de lectures numériques illustratives**

Mise en place de trois lectures numériques illustratives durant les deux premiers mois du cours afin de faciliter la compréhension et rétention du vocabulaire inconnu chez les apprenants, et l'intégration d'un petit questionnaire sept jours après chaque lecture pour évaluer la compréhension écrite et la rétention des mots appris.

En ce qui concerne la lecture numérique, nous avons prévu d'ajouter des hypertextes avec des images sur les mots qui s'avéraient inconnus.

**Action 3 : Mise en place de lectures numériques simples**

Mise en place de plusieurs lectures numériques simples, durant les deux premiers mois du cours, dans lesquelles le vocabulaire inconnu serait révisé oralement (en français) en donnant des exemples et des idées du sens du mot en question. L'intention de ces lectures est de vérifier par comparaison approximative l'efficacité des lectures illustratives vis-à-vis de l'apprentissage du vocabulaire inconnu. Ces lectures seraient évidemment aussi suivies du questionnaire mentionné précédemment.

**Action 4 : Traitement des données en catégories**

Organisation/classification des observations dans le journal du bord et des réponses recueillies dans les questionnaires afin de faciliter l'étape d'analyse.

**Action 5 : Enquête aux apprenants**

Nous avons décidé de faire une enquête aux apprenants lors de l'avant-dernière séance du cours, pour connaître leur perception du rôle des images dans la compréhension et la mémorisation du vocabulaire.

**Action 6 : Analyse des données**

Nous avons planifié d'analyser et trianguler les données recueillies dans les observations de terrain, les questionnaires et les enquêtes aux apprenants tout au long du cours pour arriver à des conclusions durant les dernières semaines du semestre (entre novembre et décembre).

**Action 7 : Présentation**

Présentation officielle du mémoire de recherche, la deuxième semaine de décembre.

### Déroulement des actions

Avant de décrire les actions que nous avons mises en place dans cette recherche, il faut mentionner que l'action n°1 du plan n'a pas été implémentée puisque l'idée c'était de le faire lors de la première séance mais à cause d'une communication tardive du commencement des cours, nous n'avons pas eu le temps de préparer les questions nécessaires pour cette enquête. De plus, en ce qui concerne l'action n°5, nous avons décidé de remplacer l'enquête par un entretien semi-structuré à un groupe focal de trois personnes, car elle nous permettrait d'avoir un rapport plus proche avec les apprenants ainsi que de leur laisser s'exprimer plus en détail. « Krueger et Casey expliquent que le groupe focal (et nous pouvons aussi inclure l'entretien semi-structuré) s'agit de parler mais aussi

... d'écouter. Il s'agit de faire attention. Il s'agit d'être prêt à écouter ce que les gens ont à dire. C'est de ne pas juger. Il s'agit de créer une ambiance où les participants se sentent à l'aise au moment de parler. Il s'agit d'être systématique et soigneux de ce que les gens ont à vous dire (2000) » cité par Longhurst (2003, p. 144)

Nous expliquerons plus en détail les actions qui ont été finalement mises en place dans le tableau qui suit.

### Chronogramme du déroulement des actions

Stratégies d'action	Moyens d'évaluation
<p><b>Action 1</b> : Mise en place des lectures numériques illustratives</p> <p><b>Dates:</b> 11 août, 25 août, 22 septembre</p>	<p><b>Objectifs :</b></p> <p>Favoriser la compréhension et rétention du vocabulaire inconnu chez les apprenants.</p> <p>Évaluer la compréhension et rétention du vocabulaire inconnu chez les apprenants.</p>

	<p><b>Déroulement :</b> Avant de l'implémentation de chaque lecture, nous devons remarquer le vocabulaire qui s'avérait inconnu pour les apprenants afin d'ajouter les hypertextes qui montreraient les images pertinentes pour chaque mot. Lors de la première implémentation, nous avons présenté la lecture aux apprenants et sans rien avoir lu, nous leur avons demandé d'identifier <b>tous</b> les mots qu'ils ne comprenaient pas afin de les expliquer à travers les images. Néanmoins, nous avons remarqué que cela n'était pas du tout nécessaire et qu'en revanche cela rendait l'activité un peu lourde. C'est pour cela que dans les deux lectures suivantes, nous avons fait la révision du vocabulaire inconnu après les avoir lu, et nous avons seulement abordé les mots qui affectaient vraiment la compréhension du texte.</p> <p>Sept jours après chaque lecture, nous avons implémenté des <a href="#">questionnaires</a> rapportés aux mots appris précédemment.</p>
<p><b>Action 2 :</b> Mise en place de lectures numériques simples</p> <p><b>Dates:</b> 13 août, 27 août, 17 septembre</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <p>Vérifier par comparaison approximative l'efficacité des lectures illustratives vis-à-vis de l'apprentissage du vocabulaire inconnu.</p> <p><b>Déroulement :</b> Ces lectures n'exigeaient pas une préparation préalable d'hypertextes car le vocabulaire inconnu s'abordait verbalement et directement. Elles ont été abordées en suivant</p>



	<p>le même ordre et manière que les deux dernières lectures numériques illustratives, c'est-à-dire, nous avons fait la révision du vocabulaire inconnu après avoir lu, et nous avons seulement abordé les mots qui affectaient vraiment la compréhension du texte. En outre, nous avons aussi fait une révision du vocabulaire inconnu à travers les questionnaires déjà mentionnés.</p>
<p><b>Action 3 :</b></p> <p>Organisation/classification des informations recueillies</p> <p><b>Dates :</b> du 15 septembre jusqu'au 30 novembre</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <p>Faciliter l'étape d'analyse des données</p> <p><b>Déroulement :</b> nous avons créé une grille d'observation systématique en nous concentrant sur les éléments qui d'après les journaux du bord se répétaient les plus et qui étaient pertinents pour notre recherche afin d'établir et décrire les catégories d'analyse qui nous permettraient de répondre à notre question de recherche. Ici, nous avons ajouté des descriptions des situations concernées pour chacune des catégories. De plus, nous avons mis en place un entretien dans un groupe focal dont les questions ainsi que les réponses des participants ont également été mises dans des catégories similaires à celles de la grille mentionnée auparavant. Cette information a été fort intéressante lors de la triangulation et l'analyse des données et la présentation des résultats.</p>
<p><b>Action 4 :</b></p>	<p><b>Objectif :</b></p>

<p>Entretien semi-structuré aux apprenants</p> <p><b>Date:</b> 7 novembre</p>	<p>Connaître leur perception du rôle des images dans la compréhension et la mémorisation du vocabulaire.</p> <p><b>Déroulement :</b> tout d’abord, tenant compte de la complexité pour accorder un moment hors de classe où implémenter cet entretien avec tous les apprenants, nous avons décidé de le mettre en place lors d’un club de lecture en français auquel trois d’entre eux appartenaient. Nous avons créé une liste de questions à leur poser. Lors de son implémentation, les trois apprenants ont répondu ouvertement à toutes les questions.</p>
<p><b>Action 5 :</b></p> <p>Analyse de données</p> <p><b>Date :</b> novembre - décembre</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <p>Faire une analyse valide et complète des résultats en s’appuyant sur les informations recueillies et décrites dans la catégorisation des données afin de confirmer ou infirmer l’hypothèse de notre recherche.</p> <p><b>Déroulement :</b> Nous avons déterminé les catégories les plus générales ainsi que les sous-catégories correspondantes.</p> <p>Ensuite, nous avons révisé les informations organisées lors du traitement de données et nous les avons analysées en les rapportant entre elles (triangulation) et en mentionnant des hypothèses partiales vis-à-vis de chaque catégorie.</p>
<p><b>Action 6 :</b></p> <p>Présentation de la recherche</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <p>Faire connaître les résultats de notre recherche afin de décrire sa pertinence et susciter de l’intérêt pour de futures</p>

<b>Date</b> : deuxième semaine de décembre	recherches. <b>Déroulement</b> : nous avons présenté l'ensemble de notre recherche en nous concentrant sur les résultats et conclusions trouvés à la fin du processus.
--	---

### **Méthodologie**

Au moment d'entamer cette recherche-action, nous avons décidé de suivre une approche qualitative nous permettant d'avoir une interprétation plus profonde grâce à qu'elle met l'accent sur le contenu plutôt que sur la quantification lors de la collecte et l'analyse des données (Bryman, 2012).

De plus, nous avons suivi les étapes d'analyse et d'interprétation des données qualitatives proposées par Creswell (2012) telles que la collecte et l'organisation de données, l'interprétation générale des informations, la codification des données et la description de catégories. Tout d'abord, les informations trouvées dans cette recherche ont été recueillies notamment à travers les journaux du bord, la grille d'observation systématique, les questionnaires après chaque lecture et l'entretien à un groupe focal formé par trois apprenants. Les participants de ce groupe-ci ont été choisis, car ils appartenaient à un club de lecture extrascolaire que nous avons créé pour pratiquer le français hors du cours et car ils comptaient sur le temps nécessaire pour passer l'entretien.

Ensuite, nous avons séparément analysé ces données et d'après les interprétations faites, nous avons révisé et choisi les catégories préalablement établies pour notre recherche afin de faciliter la triangulation des données ainsi que la description des résultats pour mieux donner réponse à notre question de recherche.

### **Résultats et interprétations**

En guise d'introduction aux catégories choisies, nous avons créé un espace où, d'après les données recueillies, nous constatons la perception que les apprenants ont de l'importance de comprendre tout le vocabulaire inconnu pour la compréhension d'un texte. En outre, les catégories susmentionnées sont le résultat de la triangulation des données recueillies à l'aide des outils cités. Nous avons premièrement établi les catégories nous intéressant le plus pour notre recherche, puisqu'elles étaient directement rapportées aux images comme outils de compréhension et rétention du vocabulaire. Celles-ci décrivent dans quelles situations les images ont été plus efficaces ainsi que les moments où elles y sont restées plutôt faibles. De plus, nous mentionnons les alternatives que nous avons implémentées lors des dernières situations mentionnées et comment elles ont influencé les processus de compréhension et rétention du vocabulaire chez les apprenants. Finalement, tenant compte que dans cette recherche nous avons trouvé d'autres stratégies rapportées à l'apprentissage de nouveau lexique, nous considérons qu'elles sont aussi importantes à analyser car elles ont été fort présentes tout au long du cours et il y en a certaines qui sont fréquemment utilisées par les apprenants.

### **L'importance de comprendre le vocabulaire inconnu pour la compréhension d'un texte**

Lors de la première implémentation des LNI, nous avons essayé d'aborder absolument tout le vocabulaire inconnu. Après, nous nous sommes rendu compte que ce n'était pas du tout nécessaire, car certains mots n'affectaient pas sa compréhension et que leur signifié aurait pu être facilement déduit à l'aide du contexte dans la lecture. De plus, cette révision du vocabulaire a rendu l'activité un peu lourde. C'est pour cela que dans les interventions suivantes, nous avons décidé d'expliquer, après la lecture, seulement les mots censés poser des difficultés pour comprendre les textes dans leur totalité, même si cela impliquait courir le risque de ne pas présenter tous les mots préparés pour aborder lors des

LNI. Pourtant, nous étions restés avec le doute de ce que pensaient les apprenants sur cet aspect. Donc, nous avons décidé de leur demander s'ils considéraient que c'était nécessaire de connaître tout le vocabulaire pour comprendre une lecture. Voici leurs réponses:

Valentina: *“No, yo pienso que en toda lectura hay unas palabras que sí son claves, sin las cuales usted de pronto no se puede llevar la idea completa. Pero comprender todo, todo, no... para eso está el contexto, que de hecho es otra forma de agrandar su vocabulario.”*

Julián: *“Estoy de acuerdo. Es que ni en español, a veces uno no entiende todas las palabras, pero igual pasa de largo”*

Laura: *“Creo que tenemos la mayor evidencia, que es con el club de lectura, al principio nos esforzamos mucho por entender cada cosita y a la larga nos dimos cuenta de que no era tan necesario. Es más, creo que es algo que puede jugar en contra, porque se podría perder fácilmente el contexto (de lo que se lee).”*

D'après ces réponses, nous considérons que le fait d'avoir changé la manière dont nous mettions en place les lectures en général a été une bonne décision puisque comme cela, le processus d'acquisition du vocabulaire est devenu plus naturel et adapté aux vrais besoins des apprenants. De plus, nous déterminons que bien que la compréhension du vocabulaire inconnu ne soit pas toujours une nécessité indispensable, les stratégies pour y arriver varient selon le cas et c'est dans ce qui suit où nous allons nous concentrer.

### **Les images pour la compréhension du vocabulaire**

D'après les observations de terrain marquées durant l'implémentation des LNI sur une grille d'observation systématique, nous avons remarqué que même si les images représentaient le sens général d'un mot, elles devaient être souvent accompagnées des explications de l'enseignante. Néanmoins, il y a eu aussi des moments où les images en tant

que telles ont été suffisantes et les apprenants ont immédiatement compris les acceptions des mots inconnus. Tenant compte de ces situations, nous avons décidé de faire une analyse plus détaillée pour identifier les raisons de ces variations et nous nous sommes rendu compte qu'elles dépendaient du type des mots abordés.

### **Les mots abstraits**

Pour le cas où les images devaient être accompagnées d'une explication pour aider les apprenants à comprendre, les mots et expressions abordés ont été les suivants :

Phrase bateau ;

Marrant ;

Psy ;

Se plaindre.

Nous avons remarqué que ces mots étaient difficiles à expliquer seulement avec des images puisque les représentations mentales de ceux-là pouvaient changer d'une personne à l'autre, et par conséquent, ils seraient difficiles à comprendre par manque de référence avec la réalité concrète (Larousse, s,d). Donc, nous avons réalisé que ces mots ont été plus faciles à comprendre à l'aide des explications en français car de cette façon nous pouvions élargir le contexte et donner une interprétation plus précise du mot et des images présentés. En fait, Bentolila (2011) explique que "les mots ne pèsent pas tous le même poids. C'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas tous la même quantité d'informations. Certains, par leur seule apparition, vous conduisent tout droit à un sens précis et unique ; d'autres au contraire laissent planer le doute. Il y a donc des mots plus « lourds » que d'autres" (p.1).

Nonobstant, nous considérons que dans ce cas, les images avaient plutôt une fonction de renforcement pour la rétention, grâce au double canal : image plus explication, nous y reviendrons plus tard. En outre, lors de l'entretien au groupe focal réalisé à la fin du cours,

nous avons demandé aux apprenants s'ils préféreraient la traduction, les images ou l'explication pour comprendre le nouveau vocabulaire, à ce que l'une (laura) d'entre eux a répondu :

*“la explicación junto con la imagen. La traducción prefiero dejarla como última opción.”*

Ce qui a fini par nous montrer que la mise en place des images comme élément favorisant l'apprentissage du vocabulaire inconnu peut être renforcée par l'inclusion des explications en la langue cible.

### **Les mots concrets**

En ce qui concerne les mots qui ont été tout de suite compris à l'aide unique des images, autrement dit, sans besoin de recourir à l'explication, nous avons :

Sous (argent) ;

Larmes ;

TGV ;

Briquet ;

Poignée de main (loc.).

Nous avons observé que ces mots et locutions ayant un sens plus concret sont directement perceptibles par les sens (Larousse,s.d), donc ils peuvent susciter des représentations mentales similaires chez diverses personnes. De plus, ces mots sont tous des objets palpables, ce qui pourrait être un autre aspect les rendant plus faciles à représenter. Selon ces informations, nous pourrions soutenir l'hypothèse que les images servent plutôt à représenter des noms concrets (qui suscitent des représentations mentales fixes ou similaires pour chaque individu ) et que cela favorise ainsi la compréhension. Nous pouvons le corroborer en mots d'Asma (2016), selon qui, les apprenants bénéficient de l'image, car cette

dernière est un support didactique dans l'enseignement ayant l'avantage d'enrichir le vocabulaire chez l'apprenant tout en développant leur compétence lexicale. Cette dernière affirmation peut être confirmée par deux des interviewés dans le groupe focal auxquels nous leur avons demandé s'ils considéraient que les images étaient efficaces pour la compréhension du vocabulaire :

Valentina: *“yo creo que sí, las imágenes sí sirven en el momento de aprender el vocabulario [...] la imagen es más una herramienta para el primer momento, para acercarse a ella (la palabra) “*

Laura: *“en mi caso, siento que la imagen sí es útil en el momento.”*

### **Les images pour la rétention du vocabulaire**

Quant aux images comme éléments favorisant la rétention du vocabulaire, il faut tout d'abord revenir à ce que nous avons mentionné dans la catégorie précédente, où nous avons considéré que les images avaient plutôt une fonction de renforcement pour la rétention, grâce au double canal : image plus explication. Cette hypothèse peut se renforcer avec la théorie du double encodage proposé par Clark & Paivio (1991) où ils expliquent que la combinaison des images avec des mots implique plusieurs modalités sensorielles qui finissent par recouper l'information en nous permettant de mémoriser de manière plus efficace. Ensuite, d'après les catégories rapportées à la rétention du vocabulaire dans la grille d'observation, nous avons remarqué qu'il y a eu plus réutilisation des mots/expressions appris à travers les LNI (2 mots/expressions) qu'à travers les LNS (0 mots/expressions). Néanmoins, ce n'est pas une différence très remarquable, ce qui nous empêche d'arriver à une interprétation fiable. Mots réutilisés :

Phrase bateau ;

Coup de foudre.



De plus, selon les questionnaires pour vérifier la rétention du vocabulaire implémentés une semaine après chaque intervention, nous pourrions dire qu'il y a eu un équilibre entre les mots retenus grâce aux images et ceux retenus grâce aux explications.

<b>VOCABULAIRE ABORDÉ À TRAVERS DE...</b>	<b>QUESTIONNAIRE N°1 4 questions 8 participants</b>	<b>QUESTIONNAIRE N°2 4 questions 6 participants</b>	<b>QUESTIONNAIRE N°3 4 questions 7 participants</b>
<b>LNI</b>	<b>Question 1 : 4</b> réponses correctes <b>Question 2 : 3</b> réponses correctes	<b>Question 1 : 5</b> réponses correctes <b>Question 2 : 6</b> réponses correctes	<b>Question 1 : 7</b> réponses correctes <b>Question 2 : 6</b> réponses correctes
<b>LNS</b>	<b>Question 3 : 4</b> réponses correctes <b>Question 4 : 6</b> réponses correctes	<b>Question 3 : 6</b> réponses correctes <b>Question 4 : 4</b> réponses correctes	<b>Question 3 : 6</b> réponses correctes <b>Question 4 : 2</b> réponses correctes

Ici, il faut mentionner que la plupart des questions faisaient référence à des noms et à des expressions concrètes, ou bien à des termes utilisés fréquemment durant les séances tels que :

Sous (argent) ;

La tondeuse ;

Prendre un pot ;

Briquet ;

TGV ;

Charmant ;

S'épouser ;

Poignée de main ;

Parcours professionnel ;

Chômage ;

Cependant, la question n°2 du questionnaire n°1 et la question n°4 du questionnaire n°3 faisaient référence à des noms ou expressions abstraits :

Phrase bateau ;

Se mettre en valeur.

Indépendamment si lors des lectures ces termes avaient été abordés avec ou sans images, durant le questionnaire le nombre de réponses correctes rapportées à ces deux termes a été plutôt bas. Nous attribuons ce manque de rétention aux faits de qu'ils n'étaient pas de termes concrets, ils n'étaient pas souvent utilisés ou mentionnés en classe et ils n'avaient pas une équivalence textuelle en espagnol. Nous renforçons cette hypothèse avec les informations recueillies dans l'entretien fait au groupe focal et qui seront décrites dans les sous catégories suivantes.

### **Termes concrets**

Nous avons demandé aux apprenants de dire quel était le type des mots dont ils se souvenaient plus facilement, à ce qu'ils ont répondu :

Valentina: *“Los sustantivos, supongo [...] usted siempre tiene que decir de quién (o de qué) está hablando”*

Laura: *“Estoy de acuerdo”*

Julián: *“De acuerdo también”*

Ici, les apprenants considèrent les noms comme les éléments de la langue les plus faciles à retenir en soutenant qu'ils doivent être souvent utilisés. Ce qui peut être rapporté à la sous-catégorie en bas, où la constante réutilisation de concepts s'avère comme l'une des stratégies plus utilisées par les étudiants ainsi que l'une des plus efficaces.

### **Termes utilisés fréquemment**

Quelques apprenants ont donné leur point de vue en ce qui concerne la rétention du vocabulaire :

Valentina: *“si usted no lo usa, eso (el vocabulario) se va”*

Laura: *“yo realmente necesito practicar mucho cuando estoy aprendiendo algo porque si no, las cosas se me van”*

Nous avons demandé aux apprenants quel était le mot à ne plus oublier appris dans le cours, ils ont dit :

Valentina: *“Coup de foudre, primero porque vimos muchas imágenes, y pues también estuve en un conversatorio de los propuestos por Multilingua que se trataba de las expresiones del amor, y se mencionó esta expresión.”*

Julián: *“Yo la verdad no sé...”*

Laura: *“[...] Se me ocurre de pronto bouche bée, pero esa la aprendí en el club de lectura, en el libro (Harry Potter et l'école de sorciers) la mencionan mucho.”*

Les réponses à ces deux questions finissent par confirmer notre hypothèse de que les causes probables du manque de rétention c'est le caractère abstrait des mots ainsi que leur utilisation peu fréquente.

### **D'autres stratégies pour comprendre et retenir le vocabulaire**

Depuis le début de la recherche, nous avons prévu nous retrouver avec des stratégies de compréhension et rétention de vocabulaire différentes à celle que nous voulions implémenter avec les images. En fait, grâce aux données collectées tout au long du semestre, nous avons réalisé qu'il y en a plusieurs, telles que les explications en français, la traduction et les ressources TICE.

### **Stratégies pour comprendre le vocabulaire**

Selon ce que nous avons observé durant cette recherche, et après avoir fait une catégorisation de données, nous avons trouvé que d'autres stratégies qui aident à la compréhension du vocabulaire inconnu sont les explications (en français) et la traduction.

Tout d'abord, nous avons réalisé que, comme décrit et analysé précédemment, même si les images sont des éléments qui peuvent aider à la compréhension du vocabulaire inconnu, elles doivent souvent être accompagnées d'une explication de la part de l'enseignante. En outre, nous avons trouvé que pendant que les images ont été plus efficaces lors de la représentation de termes concrets, les explications complémentaires ont plutôt favorisé la compréhension des termes abstraits. De plus, celle-ci s'avère comme l'une des stratégies préférées par les apprenants, car lors de l'entretien au groupe focalisé nous leur avons demandé s'ils préféreraient la traduction, les images ou l'explication pour comprendre le nouveau vocabulaire, à ce qu'ils ont dit :

Valentina: *"la explicación"*

Julián: *"Yo sí o sí, necesito un ejemplo en contexto, [...] y si es posible, un sinónimo, si está dentro de mi alcance... si no, ahí sí toca la traducción."*

Laura: *"La explicación junto con la imagen. La traducción prefiero dejarla como última opción."*

En outre, si nous observons les réponses précédentes, c'est évident que même si les apprenants ont recours à la traduction pour la compréhension d'un mot, ce n'est pas leur moyen préféré. Néanmoins, cette stratégie a été fort présente dans le cours. Quand l'enseignante essayait d'expliquer le sens d'un mot soit avec des images, soit en donnant des descriptions en français, les apprenants mentionnaient fréquemment son signifié en espagnol. Le problème que nous observons ici, c'est que c'est une habitude qui peut limiter leur bagage lexical ainsi que leur capacité pour se débrouiller dans une situation communicative en

langue étrangère. En fait, il ne faut pas essayer de tout traduire, car cela peut ralentir le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et c'est pour cette raison qu'il faut agir du côté des enseignants puisque même si les apprenants réclament la traduction, il faut la limiter et ne l'utiliser que quand elle soit vraiment nécessaire (Sahle, S. 2016). Nous en avons parlé avec les apprenants du groupe focal afin de connaître les raisons pour lesquelles ils avaient cette habitude, à ce qu'ils ont dit :

Julián: *“Es como una forma de corroborar, al final uno sí había entendido, pero... pues uno es inseguro también”*

Laura: *“lo asocio más como a uno costumbre [...] como para confirmar a ver si entendió, también puede ser inseguridad, porque uno cree que entendió, pero uno dice, juepucha, donde haya entendido lo que no es”*

Comme nous l'avons prévu lors des observations de terrain, le recours à la traduction pour confirmer le sens d'un mot pourrait être simplement une habitude, où bien un manque de sécurité vis-à-vis de la compréhension correcte de ce qui vient d'être expliqué.

### **Stratégies pour retenir le vocabulaire**

Par rapport aux stratégies que les apprenants utilisent pour retenir le vocabulaire, nous avons observé qu'ils renaient plus facilement un mot quand il était fréquemment utilisé dans le cours, comme c'est normal. Cependant, tenant compte que cette stratégie a été déjà analysée dans la catégorie précédente, ici nous allons seulement nous concentrer sur les TICE comme élément favorisant la rétention. Il faut mentionner que les informations concernant cette stratégie ont été extraites uniquement du groupe focal, car elle suppose un travail autonome des apprenants et en effet, elle n'a pas été observable en classe. Donc, c'est ce que les apprenants interviewés nous ont raconté :

Valentina: *“Yo consumo mucho contenido en el idioma, yo escucho mucho (Radio Canadá, Radio France) [...] uno va entendiendo cosas y las va relacionando con otras.”*

Julián: *“con aplicaciones (Duolingo, Memrise, Busuu) [...] uno va adquiriendo vocabulario de una manera más pasiva pero que también es útil.”*

Laura: *“También uso Duolingo sagradamente todos los días [...] eso me ayuda mucho a practicar palabras que ya se supone que sé, o palabritas nuevas”*

D’après ces réponses, nous avons remarqué que même si cette stratégie peut être considérée comme un moyen différent pour renforcer la rétention de vocabulaire, elle reste toujours rapportée à celle de la réutilisation et mise en contexte des mots.

### **Conclusion**

Cette recherche action nous a permis de découvrir la pertinence des LNI comme outil favorisant la compréhension et rétention du vocabulaire. Nous nous sommes rendu compte que dans certains moments, il était difficile de représenter le sens des mots seulement avec des images. En effet, nous avons réalisé qu’elles favorisaient la compréhension et fonctionnaient seulement quand le vocabulaire représenté était un mot concret et qu’elles restaient plutôt faibles quand le vocabulaire représenté était un mot abstrait. Dans ce deuxième cas, il fallait souvent ajouter des explications ou même la traduction pour impulser les apprenants à mieux comprendre. Néanmoins, nous avons remarqué qu’à l’aide de cette dernière stratégie, la rétention du vocabulaire chez les apprenants a été favorisée car elle leur supposait l’utilisation de deux canaux sensoriels (visuel et verbal).

Avec ce projet, nous avons aussi réalisé que connaître tout le vocabulaire inconnu lors d’une lecture n’est pas du tout nécessaire, au moins pas dans un groupe de FLE intermédiaire ou avancé, car c’est le contexte qui peut par lui-même amener le lecteur à comprendre.

Cependant, il y a des termes spécifiques qui restent nécessaires à connaître. C’est ici où nous

considérons important de tenir les stratégies de révision de vocabulaire à la main susmentionnées, afin de rendre ce processus plus complet et significatif.

En outre, nous considérons que tenant compte de l'efficacité des images pour la représentation de noms concrets, l'implémentation d'une série de LNI dans les cours de FLE débutants ainsi qu'une recherche dans ce contexte pourrait porter des résultats intéressants sur le rôle des images dans l'enseignement des langues.

En bref, bien que ces lectures n'aient pas été si efficaces que nous l'attendions, nous avons découvert que si elles s'accompagnent et complètent d'autres stratégies de compréhension et rétention de vocabulaire leur efficacité peut croître.

### **Réflexion**

Bien que j'avais déjà des expériences en tant qu'enseignant, je considère ce stage comme un grand défi, car j'ai dû m'adapter pour la première fois à un véritable programme de langues qui, évidemment, exigerait plus de responsabilité de ma part. De plus, tenant compte que le cours serait sous la modalité virtuelle à cause de la pandémie qui affrontait le monde entier, j'ai dû trouver de nouveaux moyens d'aborder le cours qui à ce moment-là étaient presque complètement nouveaux pour moi. Malgré mes préoccupations, mon expérience dans ce stage a été fort positive. Même s'il m'a fallu consacrer beaucoup de temps pour atteindre les responsabilités qui m'avaient été affectées, cela m'a enseigné à être une personne plus disciplinée et organisée. De plus, le fait que j'ai travaillé de manière virtuelle m'a permis d'exploiter mon esprit créatif en essayant de toujours partager du matériel attrayant et varié aux apprenants, des caractéristiques importantes pour ce type de cours. C'est comme cela que je me suis rendu compte de mon intérêt pour les TICE dans l'enseignement des langues. Grâce à cette situation, c'est que j'ai donné une direction à ma recherche, où j'ai combiné les deux aspects qui me provoquaient plus de curiosité dans ma

formation : l'apprentissage du vocabulaire et les TICE comme outil d'enseignement. Pour moi, ce processus a été la partie la plus difficile à affronter lors de mon stage, mais aussi la plus gratifiante, car elle m'a montré que malgré mes craintes de n'être pas capable, j'ai réussi à la mener à bien toujours entourée de personnes qui ne m'ont pas laissée tomber et qui ont fait ressortir mes capacités d'enquête même si je croyais ne pas les avoir.

### Références

Asma, F. (2016). L'apport de l'image dans l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE.

Université Larbi Ben M'Hidi. Récupéré de: <https://acortar.link/d6axG2>

Bentolila, A. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. 1-7. Éduscol,

Bryman, A (2012). *Social research methods*. Oxford.

Burnier, V. et Da Conceição, A. (2016). Comment travailler la compréhension écrite du

français dans nos classes hétérogènes. *Haute École Pédagogique*. 1-92 Récupéré de

<https://n9.cl/h6q0>

CEFR, (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning,

teaching, assessment (CEFR). Strasbourg Cedex, FR. Récupéré de: [Common](#)



[European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment  
\(CEFR\)](#)

- Clark, J.M., Paivio, A. (1991) Dual coding theory and education. *Educ Psychol Rev* 3, 149–210 . Récupéré de: <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Creswell, J. W. (2012). Educational Research (Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Edition Fourth). *California : University of Nebraska-Lincoln*.
- Dantas-Longhi, S. (2012). Lectures numériques – un parcours d’enseignement-apprentissage. *Synergies Canada*. 4, 1-10. Récupéré de <https://n9.cl/c7pq9>
- European Schoolbooks Limited (2020). Alter Ego. UK.
- Gallardo, L. (2013). Les facteurs qui interfèrent dans la compréhension écrite des apprenants de FLE. *Open Writing Doors*. 10, 119 - 142. Récupéré de <https://n9.cl/5je51>
- Gardner, H. (1993/1996). Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader. New York: Basic Books.
- Giasson, J. (2011). La lecture - Apprentissage et difficultés. *Gaëtan Morin éditeur*.
- Jonsson, F. (2018). Les méthodes d’enseignement du vocabulaire en classe de fle: une étude sur les méthodes utilisées au lycée. *Université de Göteborgs*. Récupéré de: [Les methodes](#)
- Kim, K. et Bonk, C. (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The Survey Says... *Educause Quarterly*, 4, 22 - 30. Récupéré de: [The Future of Online Teaching](#)
- Larousse. (s.d). Abstrait. Dans le dictionnaire Larousse. Récupéré le 26 novembre 2021, de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/abstrait/303>

Larousse. (s.d). Concret. Dans le dictionnaire Larousse. Récupéré le 26 novembre 2021, de

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/concret/17968>

Larousse. (s.d). Lecture. Dans le dictionnaire Larousse. Récupéré le 07 mai 2021, de

<https://n9.cl/d1o4w>

Larousse. (s.d). Numérique. Dans le dictionnaire Larousse. Récupéré le 07 mai 2021, de

<https://n9.cl/07l46>

Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156.

Mazingue, S. (2017). L'image fixe, un outil d'introduction du lexique : retour d'expérience à partir d'une séance avec une classe de première LV2. *HAL archives ouvertes*. 1-52.

Récupéré de <https://n9.cl/eq2xk>

Multilingua Regulation (2020) . Récupéré de: [Reglamento Multilingua 2020.pdf](#)

Sahle, S. (2016) L'état de la traduction dans l'enseignement du FLE dans les établissements scolaires de la ville de Lattaquié. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series* Vol. (38) No. (1)

Sansberro, M. (2017). L'utilisation des tice dans la classe de FLE pour communiquer avec des interlocuteurs francophones. *Alliance Française de Bahía Blanca*. Récupéré de:

[L'utilisation des tices](#)

Smail, S. et Yahia, N. (2015). L'image comme support didactique dans la compréhension de l'écrit: cas des apprenants de la troisième année primaire. *Université Mouloud*

*Mammeri de Tizi-Ouzou*. 1-58. Récupéré de <https://n9.cl/2bdfh>

Universidad de Antioquia, (2020). Multilingua. Medellín, COL. Récupéré de: [Multilingua](#)

Universidad de Antioquia, (2020) Programa Multilingua. Medellín, COL. Récupéré de: [Portal](#)

[U de A - Entradilla Interna Sin Menú - WCV\(JSR 286\)](#)