

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE
N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique

Par :

- Mohamed Chicouche Sarra
- Daoud Boutheyna

Intitulé

L'implication des situations authentiques au service de la
mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit chez
les apprenants de 3AM

Cem : Laala Mohamed El Chelal

Soutenu devant le jury composé de

NOM et Prénom	Grade	Qualité
Dre. Aoiuna Mounira	MCA	Président
Dre. Amari kahina		Rapporteur
Dre. Berrabah Afaf		Examineur

Année universitaire : 2025/2026

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE

N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique

Par :

- Mohamed Chicouche Sarra
- Daoud Boutheyna

Intitulé

L'implication des situations authentiques au service de la
mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit chez
les apprenants de 3AM

Cem : Laala Mohamed El Chelal

Année universitaire : 2025/2026

Remerciements

*Nos remerciements vont premièrement à Dieu, Le Tout-Puissant,
pour la volonté, la santé et la patience qu'Il nous a accordées tout
au long de nos années d'étude.*

*Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements
à Mme Amari Kahina pour ses judicieux conseils,
sa patience et son accompagnement constant durant
la réalisation de ce travail de recherche.*

*Nos remerciements les plus sincères vont également
à l'ensemble des enseignants du département
des langues étrangères de l'Université Mohamed Boudiaf de M'sila.*

*Nous remercions aussi nos collègues et nos amis pour leur aide,
leur soutien et leurs encouragements, ainsi que toutes les personnes
qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.*

Dédicace

*Je dédie ce travail à mes parents, mon père et ma mère,
en témoignage de ma profonde reconnaissance et de mon affection.*

*À mon époux Ahmed, pour son soutien et sa patience
tout au long de ce parcours.*

*À mes trois filles, Meriem, Mayas et Miral, qui sont ma source
de joie et de motivation.*

*À mes sœurs Wafa, Imane, Nawel et Asma, ainsi qu'
à mon frère Hamza, pour leur présence et leur encouragement.*

*À mes nièces et neveux : Alaa, Lamis, Ranime, Danya et Talia,
ainsi qu'à Amine, Adam, Mehdi, Anis, Yanis, Taym et Yamane.*

À tous ceux qui m'ont soutenue de près ou de loin.

 Mohammed Chicouche Sarra 

Dédicace

*Je dédie ce travail à mes chers parents, en signe
de reconnaissance pour leur amour, leur soutien
et leurs sacrifices tout au long de mon parcours.*

*À mes sœurs Imen, Selma et Chayma, pour leur présence
et leurs encouragements constants.*

*À mes frères Omar, Mohamed et Adam, pour leur soutien
et leur affection.*

*À mes nièces Dilan et Amir, et à Ghaith,
qui apportent joie et lumière à notre famille.*

 *Daoud Boutheyne* 

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements

Dédicace

Dédicace

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale	1
-----------------------------	---

CHAPITRE I

LA MÉMORISATION DU LEXIQUE

Introduction.....	5
1. Le système limbique et la mémorisation	5
1.1. L'hippocampe, l'amygdale et le cortex cingulaire	6
1.2. Le rôle de l'hippocampe dans la consolidation des souvenirs verbaux :	8
1.3. Le rôle de l'amygdale dans l'association émotionnelle.....	10
2. L'approche neurolinguistique	12
2.1. La réutilisation active du lexique et les réseaux neuronaux.....	12
2.2. Les travaux de Claude Germain et Joan Netten.....	13
2.3. L'influence de Michel paradis sur les circuits neuronaux répétés	15
3. Stratégies de mémorisation en classe :	15
3.1. La contextualisation des mots	16
3.2. La répétition espacée	16
3.3. Le lien émotions, mémorisation lexicale.....	17
Conclusion	18

CHAPITRE 2

INVESTIGATION DE TERRAIN ET DÉMARCHE PRATIQUE

Introduction.....	21
1. Définition et caractéristiques des situations authentiques.....	21
1.1. Document authentique vs situation authentique.....	22
1.2. Critères d'authenticité en FLE.....	23
2. Les situations authentiques et l'enseignement du lexique	24
2.1.Types de supports exploitables en 3ème AM	25
3. Démarche générale de la recherche.....	26
4. Méthodologie de l'étude de terrain	28
4. Description détaillée du corpus principal envisagé.....	29
5. Méthodologie de l'investigation	32
Conclusion	34

CHAPITRE 3

Étude, analyse et investigation

Introduction.....	36
1. Déroulement des séances expérimentales.....	36
1.1. Première séance (le groupe témoin)	37
1.2. Deuxième séance (le groupe expérimental).....	39
2. Observations analytiques	42
3. Entretiens ciblés semi-directifs	45
3.1. Entretien n°1	45
3.2. Commentaire	47
3.3. Entretien n°2	49
3.4. Commentaire	52
3.5. Entretien n°3 :	54
3.6. Commentaire	56
3.7. Entretien n°4	57
3.8. Commentaire	59
4. Synthèse analytique	60
Conclusion	63
Conclusion générale.....	65
Références Bibliographiques	68
Annexe 1.....	71
Annexe 2.....	72
Annexe 3.....	73
Résumé	
Abstract	

الملخص

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'école algérienne traverse une période de transformation. Les programmes évoluent. Les approches pédagogiques se renouvellent.

Et pourtant, certains problèmes demeurent. Ils résistent. Ils reviennent, séance après séance, classe après classe, comme une réalité que l'on peine encore à nommer clairement. L'une de ces réalités, c'est la difficulté des apprenants à retenir le lexique de la langue française. Non pas le comprendre ; cela, ils y parviennent parfois. Mais le retenir. Le réactiver. Le faire vivre dans d'autres contextes, au-delà du contrôle, au-delà de la séance.

Depuis plusieurs décennies, la didactique du FLE a évolué considérablement. Les méthodes communicatives ont pris le dessus sur les approches grammaticales mécaniques. L'apprenant est désormais placé au centre. On lui demande de comprendre, de réagir, de produire. Mais dans les faits (et c'est là que le bât blesse), l'enseignement du vocabulaire reste souvent très scolaire. Très figé. Des listes de mots. Des définitions copiées au tableau. Des synonymes donnés rapidement. Et puis l'oubli. Rapide, presque systématique, comme si le mot n'avait jamais vraiment été appris. C'est dans ce contexte précis que s'inscrit notre recherche. Le terrain observé est celui du CEM Laala Mohamed El Chelal, établissement algérien accueillant des apprenants de troisième année moyenne. Un niveau charnière. Un niveau où les textes deviennent plus denses, les exigences plus complexes, et les lacunes lexicales plus visibles. À ce stade, l'apprenant est censé mobiliser un répertoire lexical relativement solide pour accéder à la compréhension de l'écrit. Or ce répertoire existe rarement. Il est fragile. Souvent lacunaire.

L'observation des pratiques de classe révèle un déséquilibre structurel. D'un côté, les enseignants expliquent. Ils définissent. Ils traduisent. De l'autre, les élèves écoutent, notent, puis oublient. Le mot traverse la séance sans véritablement s'y inscrire. Ce phénomène n'est pas anecdotique. Il est récurrent. Il traverse les niveaux, les établissements, les approches. Et il interroge. Pourquoi mémoriser un mot est-il si difficile lorsque ce mot est présenté hors de tout contexte vivant ? Pourquoi, à l'inverse, certaines séances produisent-elles une mémorisation plus solide, plus durable ? Qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce qui fait la différence ?

Ces questions ont constitué le point de départ de notre réflexion. Elles nous ont conduits vers une notion centrale dans la didactique contemporaine des langues : la situation authentique.

Une situation construite à partir de la réalité sociale des apprenants. Un support proche de leur quotidien. Une activité qui place la langue dans un espace de sens réel, ou du moins plausible. L'hypothèse est simple à formuler. Elle est plus complexe à démontrer. Est-ce que l'implication de situations authentiques en phase de compréhension de l'écrit favorise réellement la mémorisation du lexique chez les apprenants de 3AM ?

La question de recherche qui structure ce travail peut donc être formulée ainsi : dans quelle mesure l'utilisation de situations authentiques en phase de compréhension de l'écrit contribue-t-elle à améliorer la mémorisation du lexique chez les apprenants de troisième année moyenne au CEM ?

Cette problématique se décline en plusieurs questions secondaires. La contextualisation du lexique dans des supports proches du vécu des élèves modifie-t-elle les mécanismes de mémorisation ?

L'implication émotionnelle produite par les situations authentiques joue-t-elle un rôle dans l'ancrage lexical ? Existe-t-il une différence observable entre une approche traditionnelle et une approche fondée sur l'authenticité des supports ?

Nos hypothèses de recherche. Pour guider ce travail, nous avons formulé trois hypothèses. La première : les situations authentiques ont favorisé une implication cognitive plus forte des apprenants, ce qui a amélioré l'encodage et la consolidation du lexique. La deuxième : la dimension émotionnelle activée par des supports proches du vécu des élèves a renforcé l'ancrage mémoriel des unités lexicales rencontrées en compréhension de l'écrit. La troisième : les apprenants exposés à des situations authentiques ont réutilisé plus facilement et plus spontanément le vocabulaire appris que ceux ayant suivi une approche lexicale traditionnelle.

Ce travail poursuit plusieurs objectifs complémentaires. D'abord, comprendre les mécanismes neurologiques et cognitifs qui sous-tendent la mémorisation lexicale.

Ensuite, analyser la notion de situation authentique dans le cadre de l'enseignement du FLE. Puis, observer empiriquement l'effet de ces situations sur les comportements lexicaux des apprenants de 3AM. Enfin, dégager des pistes pédagogiques concrètes susceptibles d'améliorer l'enseignement du vocabulaire en compréhension de l'écrit.

Pour répondre à ces enjeux, ce mémoire s'organiserait en trois chapitres. Le premier chapitre poserait les fondements théoriques de la mémorisation lexicale. Il explorerait les mécanismes neurologiques impliqués (le système limbique, l'hippocampe, l'amygdale) présenterait l'approche neurolinguistique et analyserait les principales stratégies de mémorisation applicables en classe de langue. Le deuxième chapitre articulerait cadre théorique et démarche méthodologique. Il définirait la notion de situation authentique, en préciserait les critères et les types de supports exploitables en 3AM, avant d'exposer la méthodologie de l'étude de terrain et de l'investigation menée auprès de quatre enseignants du niveau ciblé. Le troisième chapitre serait celui de l'analyse. Il confronterait les données recueillies lors des deux séances expérimentales (groupe témoin et groupe expérimental), examinerait les entretiens enseignants, et construirait une synthèse interprétative permettant de mesurer l'impact réel des situations authentiques sur la mémorisation lexicale.

CHAPITRE I :
LA MÉMORISATION DU LEXIQUE

Introduction

L'apprentissage du lexique constitue une dimension essentielle de l'enseignement des langues. Pourtant, mémoriser des mots ne suffit pas. Il faut aussi pouvoir les comprendre rapidement. Les réutiliser. Les mobiliser dans des situations variées.

Les recherches en neurosciences ont montré que la mémoire linguistique dépend de plusieurs facteurs. Le contexte joue un rôle important. La répétition également. L'émotion, elle aussi, influence fortement la fixation des connaissances. Un mot appris mécaniquement s'oublie souvent rapidement. À l'inverse, un mot associé à une expérience concrète laisse généralement une trace plus durable. Dans cette perspective, les stratégies de mémorisation occupent une place centrale en classe de langue. Elles facilitent la consolidation du lexique. Elles favorisent aussi son réinvestissement spontané dans la communication. Ce chapitre analysera donc la contextualisation des mots, la répétition espacée ainsi que le lien entre émotions et mémorisation lexicale.

1. Le système limbique et la mémorisation

L'apprentissage ne dépend pas uniquement des capacités intellectuelles. Donc pas de l'intellect même de l'apprenant. En fait, plusieurs travaux¹ ont montré que cela reposait également sur des mécanismes neurologiques. C'est donc plus complexe. Le cerveau humain sélectionne. Il traite. Il organise. Puis conserve les informations selon plusieurs paramètres. L'attention intervient. L'émotion aussi. Le contexte d'apprentissage joue également un rôle essentiel : (<https://shs.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-formation--9782100821457-page-324?lang=Fr.>)

Depuis la Préhistoire, notre espèce humaine a su démontrer de formidables capacités de mémorisation, d'adaptation et de transmission de ses savoirs à sa descendance. Pour l'enfant comme pour l'adulte, apprendre et se former demeurent indispensables pour s'adapter aux environnements sociaux et techniques particulièrement complexes dans lesquels nous évoluons. Cela repose dans une large mesure sur la mémorisation qui dépend elle-même de contextes complexes. (Déro, Moise, 2024, P 324-350)

La mémoire ne fonctionne donc pas comme un simple système mécanique de stockage. Elle résulte plutôt d'une interaction. Une interaction permanente entre les dimensions cognitives, émotionnelles et sensorielles.

Dans cette perspective, les neurosciences cognitives ont accordé une place importante au système limbique.

Le système limbique regroupe un ensemble de structures localisées entre le cortex et le tronc cérébral qui constituent une entité fonctionnelle qui interagit avec l'hypothalamus dans l'élaboration des comportements motivés (prise alimentaire et activité sexuelle). Au-delà de jouer un rôle dans les états motivationnels, le système limbique a également une fonction mnésique. (Denis J, Nicolas Z, Christine R, 2011, P45-48)

Cette partie du cerveau participe activement aux processus de mémorisation. Elle participe aussi par conséquent à l'apprentissage. Elle intervient également dans la gestion des émotions et des motivations. Son rôle devient particulièrement visible dans les apprentissages langagiers. En effet, la mémorisation du lexique mobilise plusieurs structures cérébrales liées à la mémoire verbale, à l'attention et à l'affectivité. Les situations authentiques utilisées en compréhension de l'écrit favorisent justement cette mobilisation neurologique. Elles placent l'apprenant dans des contextes proches de la réalité. Elles stimulent son intérêt.

Elles suscitent parfois des réactions émotionnelles. Le lexique appris dans ce cadre devient alors plus significatif.

Il ne s'agit plus d'une simple liste de mots à mémoriser. Les unités lexicales s'intègrent dans une expérience de lecture contextualisée et vivante.

Le système limbique apparaît donc comme un élément fondamental dans la compréhension des mécanismes de mémorisation lexicale. Parmi les structures qui le composent, certaines occupent une place centrale dans les apprentissages verbaux. L'hippocampe en fait partie. L'amygdale également. Le cortex cingulaire joue lui aussi un rôle important dans les processus attentionnels et émotionnels liés à l'apprentissage.

1.1. L'hippocampe, l'amygdale et le cortex cingulaire

Le système limbique désigne un ensemble de structures cérébrales situées principalement dans la région interne du cerveau.

Ces structures collaborent afin d'assurer plusieurs fonctions essentielles. Elles interviennent dans la mémoire. Elles régulent les émotions. Elles participent également aux comportements motivationnels et aux capacités d'adaptation.

Parmi les composantes majeures du système limbique figure l'hippocampe. Cette structure se situe dans le lobe temporal médian. Sa forme rappelle celle d'un hippocampe marin, d'où son appellation. L'hippocampe joue un rôle essentiel dans la formation des souvenirs. Il participe au traitement des informations nouvelles et à leur transfert vers la mémoire à long terme :

Le cortex cingulaire et l'hippocampe ont des fonctions mnésiques ainsi que du contrôle de l'orientation dans l'espace. (Denis J, Nicolas Z, Christine R,2011, P45-48)

L'amygdale constitue une autre structure importante du système limbique. Elle possède une fonction principalement émotionnelle :

L'amygdale analyse le degré de menace et la signification émotionnelle des informations internes et externes. Elle contient des neurones multi-nodaux qui répondent à plusieurs modalités sensorielles (visuelles, sonores, tactiles, gustatives et olfactives). (Denis J, Nicolas Z, Christine R,2011, P45-48)

Elle intervient dans l'identification des émotions et dans l'évaluation affective des situations vécues. Son activité influence directement les processus de mémorisation. Les expériences émotionnelles sont généralement mieux retenues que les expériences neutres. Cette réalité neurologique s'explique en grande partie par l'action de l'amygdale.

Le cortex cingulaire complète cet ensemble fonctionnel. Situé entre les structures émotionnelles et les zones corticales supérieures, il participe à la régulation de l'attention et au contrôle cognitif. Il joue également un rôle dans la gestion des conflits mentaux et dans la prise de décision. Cette structure agit comme une zone de liaison entre les dimensions cognitives et émotionnelles du cerveau. Ces différentes structures fonctionnent de manière interdépendante. Elles communiquent constamment entre elles. L'hippocampe traite les informations mnésiques. L'amygdale leur attribue une valeur émotionnelle. Le cortex cingulaire, quant à lui, facilite l'orientation de l'attention et la régulation des activités cognitives. Cette interaction permanente explique pourquoi les apprentissages réalisés dans des contextes motivants et émotionnellement engageants sont souvent plus durables.

Dans le cadre scolaire, cette réalité possède une importance considérable. Les activités pédagogiques authentiques sollicitent davantage ces structures cérébrales que les exercices artificiels et décontextualisés. Un texte proche du vécu de l'apprenant active plus facilement son attention. Il suscite parfois des réactions affectives. Il provoque également une implication

cognitive plus forte. Le cerveau traite alors les informations lexicales de manière plus profonde.

Les neurosciences montrent aussi que la mémorisation devient plus efficace. Elle le devient lorsque plusieurs dimensions sensorielles et émotionnelles sont mobilisées. Bien sûr quand elles sont simultanément. Le mot appris dans un contexte vivant laisse une trace mnésique plus stable. Il est associé à une situation précise. À une expérience.

Parfois même à une émotion particulière. Cette richesse associative facilite ensuite la récupération de l'information.

1.2. Le rôle de l'hippocampe dans la consolidation des souvenirs verbaux :

L'hippocampe occupe une place fondamentale dans les mécanismes de mémorisation. Les recherches en neurosciences cognitives ont démontré que cette structure intervient principalement dans la consolidation des souvenirs. Sans son activité, les nouvelles informations ne peuvent être durablement conservées. Et ce, grâce à une forme de plasticité.

La plasticité synaptique comprend deux aspects principaux : la neurogenèse, qui correspond à la formation de nouveaux neurones, et la synaptogenèse, qui implique la création de nouvelles connexions synaptiques entre les neurones existants. Plusieurs recherches ont démontré que la neurogenèse se produit dans certaines régions spécifiques du cerveau, notamment dans la zone de l'hippocampe, une structure cruciale pour la mémoire et l'apprentissage. (Hamedi, B,2024, P36-40)

Brahim Hamedi explique aussi que la consolidation désigne le processus par lequel une information temporaire devient un souvenir stable. Lorsqu'un apprenant découvre un mot nouveau, ce mot est d'abord stocké dans la mémoire de travail. Cette mémoire demeure limitée et fragile. L'information peut rapidement disparaître si elle n'est pas consolidée. C'est précisément l'hippocampe qui assure cette opération essentielle. Dans le domaine des apprentissages verbaux, l'hippocampe intervient dans le traitement des unités lexicales, des significations et des associations sémantiques. Il contribue à organiser les informations linguistiques afin qu'elles puissent être intégrées dans la mémoire à long terme. Ce travail nécessite plusieurs opérations mentales. L'attention doit être mobilisée. Le contexte doit être compris. Les nouvelles informations doivent également être reliées aux connaissances déjà existantes.

Les situations authentiques favorisent fortement ce processus de consolidation. Elles

permettent aux apprenants de rencontrer le lexique dans des contextes significatifs. Le mot n'est plus isolé. Il apparaît dans une situation concrète. Dans un texte réel. Dans une interaction proche de l'expérience quotidienne. Cette contextualisation facilite considérablement le travail de l'hippocampe.

Lorsqu'un apprenant lit un texte authentique portant sur un sujet familier, il active plusieurs réseaux de connaissances simultanément. Il mobilise ses expériences personnelles. Ses représentations culturelles. Ses connaissances linguistiques antérieures. Toutes ces connexions renforcent l'encodage mnésique. L'hippocampe établit alors des liens multiples entre les nouvelles informations et les connaissances déjà stockées dans le cerveau. Plus les associations sont nombreuses, plus la mémorisation devient durable. Un mot appris dans un *contexte* vivant sera généralement mieux retenu qu'un mot mémorisé de manière isolée. Cette différence s'explique par la richesse des connexions neuronales créées lors de l'apprentissage contextualisé. L'hippocampe joue également un rôle important dans la mémoire contextuelle. Cette fonction permet à l'apprenant de se souvenir non seulement du mot lui-même, mais aussi des circonstances dans lesquelles il a été rencontré. Le souvenir devient alors plus accessible. Lorsque l'apprenant retrouve une situation similaire, les informations mémorisées peuvent être réactivées plus facilement. (*Denis J, Nicolas Z, Christine R, 2011, P45-48*)

Les neurosciences ont également montré que la répétition contextualisée améliore le fonctionnement hippocampique. La réapparition du lexique dans différents contextes authentiques consolide progressivement les traces mnésiques.

Chaque nouvelle rencontre avec le mot renforce les connexions neuronales associées à celui-ci. Le souvenir gagne alors en stabilité.

Cette réalité possède des implications pédagogiques importantes. L'enseignement du lexique ne devrait pas se limiter à la mémorisation mécanique de listes de mots. Il devrait plutôt favoriser des situations de compréhension riches et contextualisées. L'apprenant doit manipuler le vocabulaire dans des contextes porteurs de sens. Il doit établir des liens. Comprendre des situations. Construire des représentations mentales. Toutes ces opérations stimulent directement l'activité de l'hippocampe.

Le rôle de cette structure cérébrale montre donc que la mémoire verbale dépend fortement de la qualité du contexte pédagogique. Plus l'apprentissage est signifiant, plus la consolidation mnésique devient efficace.

1.3. Le rôle de l'amygdale dans l'association émotionnelle

L'amygdale constitue une structure essentielle. Elle est importante dans le traitement émotionnel des informations. (Bales, E,2022, P93).

Effectivement, la chercheuse montre, dans son chapitre « Le cerveau des émotions » (Bales, E,2022, P93-141). Qui située à proximité de l'hippocampe, elle intervient dans l'identification des émotions et dans l'évaluation affective des expériences vécues. Son activité influence directement les mécanismes de mémorisation :

Notre implication et nos ressentis sont fluctuants. Parfois nous sommes inspirés, dynamiques, d'autres fois frustrés, déçus ou démotivés. Cela, nous l'avons tous remarqué. Les performances scolaires de nos élèves ne reposent pas uniquement sur leurs capacités intellectuelles. Elles sont fluctuantes car elles dépendent d'un ensemble de facteurs, à commencer par leur état psychologique et leur forme physique. (Bales, E,2022, P207)

Les neurosciences cognitives ont démontré que les informations associées à une émotion sont généralement mieux retenues. L'amygdale agit comme un amplificateur mnésique. Lorsqu'une situation provoque une réaction affective, cette structure renforce l'encodage des informations associées à cette expérience.

Cette réalité explique pourquoi certains souvenirs demeurent particulièrement vivaces.

Les événements marqués par la peur, la joie, la surprise ou l'intérêt laissent souvent des traces plus durables dans la mémoire. L'émotion augmente l'attention. Elle renforce l'implication mentale. Elle favorise également la consolidation des souvenirs. Dans le domaine scolaire, cette dimension émotionnelle joue un rôle majeur. Les apprentissages réalisés dans des contextes affectivement stimulants sont généralement mieux mémorisés. À l'inverse, les situations monotones ou dénuées de signification émotionnelle produisent souvent une mémorisation plus faible. Les situations authentiques possèdent justement la capacité de mobiliser les émotions des apprenants. Un texte proche de leur réalité quotidienne suscite davantage d'intérêt. Il peut provoquer de l'identification. De la curiosité. Parfois même de l'empathie. Ces réactions émotionnelles activent l'amygdale et renforcent ainsi les mécanismes mnésiques.

Lorsqu'un apprenant lit un texte authentique sur des thèmes liés à sa vie sociale, familiale ou culturelle, le lexique rencontré acquiert une dimension affective. (Carré P, Fenouillet F,2024, P351-373). Les mots ne sont plus perçus comme de simples unités abstraites. Ils deviennent

associés à des expériences humaines concrètes. Cette association émotionnelle facilite considérablement leur mémorisation.

L'amygdale agit également sur la motivation scolaire. Les émotions positives favorisent l'engagement cognitif.

L'apprenant participe davantage. Il devient plus attentif. Il traite les informations de manière plus approfondie. Cette implication améliore ensuite le travail de l'hippocampe et renforce la consolidation des souvenirs verbaux.

Le lien entre émotion et mémoire apparaît donc fondamental dans les apprentissages lexicaux. Les recherches en neurosciences montrent que le cerveau humain retient mieux ce qui possède une valeur émotionnelle. Cette réalité confirme l'importance pédagogique des supports authentiques en compréhension de l'écrit.

Les textes authentiques permettent aussi de réduire la distance. Nous parlons ici de la distance entre l'école et la réalité sociale de l'apprenant. Cette proximité favorise un engagement affectif plus important. L'élève se sent concerné par les situations présentées. Il établit des liens avec ses propres expériences. Le traitement des informations lexicales devient alors plus personnel et plus profond. L'amygdale participe également à l'orientation de l'attention vers les éléments jugés importants ou significatifs. Lorsqu'un texte provoque une réaction émotionnelle, certains mots ou expressions deviennent plus saillants dans la mémoire de l'apprenant. Ils attirent davantage son attention. Leur encodage mnésique se trouve alors renforcé. De là, l'apprentissage du lexique ne peut être dissocié. Il ne se sépare pas de la dimension émotionnelle. Les émotions constituent un facteur essentiel. C'est essentiel de la mémorisation. Elles facilitent l'encodage, renforcent la consolidation et améliorent la récupération des informations. Le rôle de l'amygdale dans ce processus confirme l'importance des situations authentiques dans l'enseignement du lexique en compréhension de l'écrit.

L'interaction entre l'hippocampe, l'amygdale et le cortex cingulaire montre finalement que la mémoire résulte d'un fonctionnement cérébral complexe. Les dimensions cognitives, émotionnelles et attentionnelles demeurent profondément liées. Les situations authentiques exploitent justement cette complémentarité neurologique. Elles stimulent l'attention. Elles suscitent l'émotion. Elles facilitent la compréhension. Elles renforcent également la consolidation des souvenirs verbaux.

Notons donc ici que, l'utilisation des situations authentiques en phase de compréhension de l'écrit apparaît comme une stratégie pédagogique intéressante. Elle est assez pertinente pour favoriser la mémorisation du lexique. Nous parlons bien ici du lexique chez les apprenants de troisième année moyenne.

2. L'approche neurolinguistique

L'approche neurolinguistique s'inscrit dans une conception dynamique. Celle de l'apprentissage des langues. Elle repose sur les liens entre fonctionnement cérébral, communication authentique et automatisation des compétences langagières.

L'adjectif neurolinguistique (du titre, de l'Approche) fait directement référence à la théorie neurolinguistique du bilinguisme développée par Michel Paradis. (1994 ; 2004 ; 2009) ; elle devient la théorie de la cognition et des apprentissages linguistiques à la base de l'ANL. (Heather Hilton, 2018, P187)

L'objectif n'est pas seulement l'acquisition des règles grammaticales. Il s'agit surtout de développer une compétence spontanée de communication.

La langue doit être utilisée. Répétée. Réinvestie dans des contextes variés.

Cette approche accorde ainsi une place centrale à l'oral. La production spontanée devient essentielle. L'apprenant ne mémorise pas simplement des structures abstraites. Il construit progressivement des habitudes linguistiques à travers des interactions répétées. Le cerveau, dans cette perspective, apprend davantage par l'usage fréquent que par l'explication théorique isolée. Une règle comprise intellectuellement peut rester inactive pendant longtemps ; au contraire, une structure régulièrement mobilisée dans des échanges significatifs finit par s'automatiser et par intégrer les circuits neuronaux liés à la communication.

2.1. La réutilisation active du lexique et les réseaux neuronaux

La réutilisation active du lexique constitue l'un des principes fondamentaux de l'approche neurolinguistique. Un mot entendu une seule fois laisse rarement une trace durable dans la mémoire. En revanche, lorsqu'il est mobilisé à plusieurs reprises dans des situations de communication variées, il s'inscrit progressivement dans les réseaux neuronaux du cerveau :

L'idée que nos représentations mentales trouvent un support anatomique sous forme de

*réseaux de neurones n'est pas nouvelle. Selon Hebb, à chaque fois que deux neurones connectés se déchargent en même temps, le lien entre eux se renforce. La formation d'une représentation mentale, pour autant qu'elle possède des frontières fixes, implique de grands nombres de neurones, tissant des mini réseaux qui sont eux- mêmes interconnectés pour former des réseaux plus vastes*¹³. <http://journals.openedition.org/asp/2596> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.2596>

Le lexique n'est donc pas envisagé comme une simple liste de mots à mémoriser. Il devient un ensemble de connexions dynamiques. Chaque réemploi renforce certaines associations neuronales.

Plus ces associations sont répétées, plus leur activation devient rapide et automatique.

Le cerveau établit alors des chemins neuronaux stables qui facilitent la récupération spontanée des unités linguistiques. Cette logique rejoint les recherches contemporaines sur la plasticité cérébrale. Le cerveau se transforme à travers l'expérience.

Les connexions les plus sollicitées se renforcent. Les structures peu utilisées, au contraire, s'affaiblissent progressivement. Ainsi, l'apprentissage linguistique dépend largement de la fréquence et de la qualité des usages langagiers. Dans cette perspective, l'erreur n'est pas perçue comme un échec définitif. Elle participe au processus de construction neuronale. L'apprenant ajuste progressivement ses productions grâce aux interactions répétées, aux rétroactions et à l'exposition continue à la langue cible. Le langage devient alors une pratique vivante plutôt qu'un ensemble figé de connaissances théoriques.

2.2. Les travaux de Claude Germain et Joan Netten

Les travaux de Claude Germain et Joan Netten occupent une place majeure dans le développement de l'approche neurolinguistique.(Germain, C, Netten, J, Movassat,2004, P309-332).

Ces chercheurs ont élaboré un modèle pédagogique fondé sur les découvertes issues des neurosciences et de la didactique des langues. Leur réflexion s'appuie sur une distinction essentielle entre savoir explicite et compétence implicite.

L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités

d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets et de là peut naître un rapport particulier à la règle de la langue. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2280> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

Selon eux, connaître une règle grammaticale ne garantit pas la capacité à communiquer spontanément. Un apprenant peut maîtriser des explications complexes tout en restant incapable de produire un discours fluide. La communication réelle mobilise principalement des mécanismes implicites. Ceux-ci se développent grâce à une pratique fréquente de la langue dans des situations authentiques.

Germain et Netten mettent donc l'accent sur l'interaction orale intensive. L'apprenant doit parler régulièrement.

Il doit produire des phrases complètes. Reformuler. Réagir rapidement. Cette répétition active favorise l'automatisation des structures linguistiques et permet la création de réseaux neuronaux plus efficaces. Ils s'intéressent aussi à la question de l'autonomie :

*Le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale*¹⁶. ([:/jour http nals.openedition.org/alsic/2280](http://journals.openedition.org/alsic/2280) URL ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>)

Leur approche insiste également sur l'importance de la littératie. L'oral précède souvent l'écrit. Une structure fréquemment utilisée à l'oral sera plus facilement reconnue dans les activités écrites. Le développement des compétences langagières suit ainsi une progression naturelle qui respecte le fonctionnement cognitif du cerveau humain.

Par ailleurs, ces chercheurs critiquent les méthodes centrées exclusivement sur l'analyse grammaticale. Une surcharge de règles peut ralentir la spontanéité communicative. L'apprenant risque alors de traduire mentalement chaque phrase avant de parler. Ce processus mobilise fortement la mémoire consciente et réduit la fluidité du discours. L'influence de Michel Paradis sur les circuits neuronaux répétés Les recherches de Michel Paradis ont profondément influencé l'approche neurolinguistique. Ce neurolinguiste distingue deux systèmes de mémoire impliqués dans l'apprentissage des langues : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. (Paradis, M, 2004) La mémoire déclarative concerne les connaissances conscientes. Elle permet de réciter des règles ou d'expliquer certains phénomènes grammaticaux. La mémoire procédurale, quant à elle, intervient dans les automatismes. Elle permet de parler spontanément sans réfléchir consciemment à chaque structure linguistique utilisée.

2.3. L'influence de Michel paradis sur les circuits neuronaux répétés

La communication naturelle dépend principalement de cette mémoire procédurale. Les circuits neuronaux associés à la langue se renforcent grâce à la répétition fréquente des mêmes structures dans des contextes significatifs. Plus une structure est utilisée, plus son activation devient rapide et stable. :(Paradis, M, 1994, P 394- .419)

Cette théorie explique pourquoi certains apprenants possèdent une excellente maîtrise théorique de la langue. Et pourquoi ils éprouvent des difficultés à communiquer oralement. Le savoir explicite reste insuffisant lorsqu'il n'est pas accompagné d'une pratique répétée permettant l'automatisation neuronale. L'approche neurolinguistique reprend ainsi l'idée selon laquelle le cerveau apprend une langue par usage intensif et contextualisé. Les répétitions ne sont pas mécaniques. Elles doivent être intégrées à des interactions authentiques, porteuses de sens et émotionnellement engageantes. Le langage devient alors une activité neurologique complexe où cognition, mémoire et communication interagissent continuellement.

3. Stratégies de mémorisation en classe :

La mémorisation du lexique représente un enjeu majeur dans l'apprentissage des langues. Retenir un mot ne suffit pas. Il faut aussi pouvoir le comprendre rapidement. Le réutiliser.

Et, comme le note Rabéa Benamar, cela est impliqué dans l'oral et dans l'écrit :

La capacité à maîtriser l'écrit est l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, le développement de cette compétence n'est pas chose aisée dans la mesure où les apprenants sont confrontés à des problèmes multiples et notamment des problèmes d'ordre cognitifs. En effet, le processus d'écriture implique, pour les apprenants, une activité complexe qui suppose non seulement une habileté en langue sur le plan lexical, orthographique, syntaxique, mais aussi la mise en place de stratégies d'écriture. (<http://journals.openedition.org/multilinguales/4331>;<https://doi.org/10.4000/multilinguales.4331>) .

Reconnaître justement ces écritures ou ces mots dans différents contextes est crucial. La mémoire lexicale se construit donc progressivement. Elle dépend de plusieurs mécanismes cognitifs. Mais aussi de facteurs affectifs et interactionnels. Les recherches en neurosciences montrent que le cerveau mémorise mieux lorsqu'un apprentissage possède du sens.

Un mot appris isolément s'oublie souvent rapidement. À l'inverse, un mot associé à une

situation concrète laisse une trace plus durable. Le contexte joue donc un rôle essentiel. L'émotion également. La répétition, enfin, renforce les connexions neuronales liées à l'apprentissage.

3.1. La contextualisation des mots

La contextualisation facilite fortement la mémorisation lexicale. Le cerveau retient difficilement des mots séparés de toute expérience réelle. Les listes de vocabulaire apprises mécaniquement produisent souvent une mémorisation fragile. Et temporaire. C'est :

Processus social, stratégique, dirigé par des buts, soumis à de multiples contraintes, coûteux en ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problème. (Heurley, L, 2006, pp. 10-25).

Un mot devient plus accessible lorsqu'il apparaît dans une phrase, un dialogue ou une situation précise. Le contexte donne du sens. Il éclaire les nuances du lexique. Il montre aussi comment utiliser le mot dans la communication quotidienne.

Notons que, l'apprenant ne mémorise pas seulement une définition. Il construit un réseau d'associations. Le mot se relie à d'autres mots. À des images. À des émotions parfois. Ces connexions renforcent la mémoire et facilitent la récupération ultérieure.

La contextualisation mobilise également plusieurs formes de mémoire. La mémoire visuelle intervient souvent. La mémoire auditive aussi. Certaines situations activent même la mémoire affective. Une scène drôle. Une activité marquante. Une interaction vécue intensément. Tous ces éléments favorisent l'ancrage lexical. (Chanquoy, L, Alarmargot ,D , 2002, pp. 363-389).

En classe, cette stratégie rend l'apprentissage plus vivant. Plus concret également. Les apprenants utilisent le lexique dans des échanges réels. Ils manipulent les mots dans des situations proches du quotidien. La langue cesse alors d'être abstraite. Elle devient expérience.

3.2. La répétition espacée

La répétition espacée constitue une stratégie fondamentale de mémorisation. Le cerveau oublie rapidement les informations peu réactivées. Une exposition unique reste généralement insuffisante. (Cyr, P 1998). Il faut revoir les mots plusieurs fois. Mais pas de manière continue. Le principe repose sur des révisions réparties dans le temps. Un mot appris aujourd'hui sera réutilisé demain. Puis quelques jours plus tard. Puis encore après plusieurs semaines. Chaque réactivation consolide la trace mnésique. Cette méthode respecte le fonctionnement naturel de la mémoire humaine. Le cerveau renforce

progressivement les connexions neuronales les plus sollicitées. À l'inverse, les informations rarement utilisées s'affaiblissent peu à peu.

La répétition espacée évite aussi la surcharge cognitive. Une mémorisation massive et immédiate fatigue souvent la mémoire de travail.

Les apprentissages deviennent alors instables. Plus fragiles. La révision progressive permet au contraire une consolidation plus durable. En classe de langue, cette stratégie peut prendre plusieurs formes. Des jeux lexicaux. Des échanges oraux. Des activités d'écriture. Des rappels réguliers du vocabulaire déjà étudié. Le lexique circule constamment dans les interactions pédagogiques.

Grâce à cette répétition, certains mots deviennent progressivement automatiques. L'apprenant les mobilise plus rapidement. Avec moins d'effort conscient. La fluidité verbale se développe alors naturellement.

3.3. Le lien émotions, mémorisation lexicale

Les émotions influencent fortement la mémoire. Le cerveau ne traite pas toutes les informations de la même manière. Les expériences émotionnelles laissent souvent des traces plus profondes. Plus durables également.

Dans l'apprentissage des langues, une émotion positive favorise la mémorisation. Le plaisir stimule l'attention. La curiosité aussi. Le sentiment de réussite renforce l'engagement cognitif. Un apprenant motivé retient généralement mieux le vocabulaire étudié.

Certaines activités produisent ainsi un impact mémoriel important. Les jeux. Les discussions personnelles. Les situations humoristiques. Les échanges authentiques. Le lexique appris dans ces conditions reste souvent plus accessible. À l'inverse, les émotions négatives peuvent bloquer l'apprentissage. Le stress excessif réduit parfois les capacités de récupération lexicale. La peur de l'erreur crée des hésitations. L'anxiété linguistique freine la prise de parole. L'apprenant connaît parfois le mot, mais n'arrive plus à le mobiliser au moment voulu. C'est pourquoi le climat de classe joue un rôle essentiel. Un environnement rassurant encourage l'expression orale. Il favorise l'expérimentation. L'erreur devient alors une étape normale de l'apprentissage. Non une faute définitive. (Garcia-Debanco, Cl, Fayol M, 2002, P 293-315)

Le lexique ne se fixe donc pas uniquement grâce à la répétition cognitive. L'affect intervient également. La mémoire linguistique engage le sujet dans sa totalité. Le cerveau. Mais aussi l'émotion.

Conclusion

Les stratégies de mémorisation jouent un rôle majeur dans l'apprentissage lexical.

La contextualisation donne du sens aux mots appris.

La répétition espacée renforce progressivement les connexions neuronales liées au lexique. Quant aux émotions, elles influencent directement la stabilité des traces mnésiques.

De là, la mémoire linguistique ne repose pas uniquement sur l'accumulation d'informations. Elle se construit progressivement. Par l'expérience. Par l'usage répété de la langue également. Le cerveau apprend mieux lorsqu'il associe les mots à des situations concrètes et émotionnellement significatives.

Le lexique apparaît alors comme une réalité dynamique. Vivante. En constante réactivation dans les pratiques de classe et dans les interactions quotidiennes.

CHAPITRE 2

**INVESTIGATION DE TERRAIN ET DÉMARCHE
PRATIQUE**

Introduction

Toute recherche scientifique exige une méthode. Une direction. Un cadre. Rien ne peut être laissé au hasard. Le chercheur observe. Sélectionne. Analyse. Puis interprète. La méthodologie devient alors un véritable outil de construction du savoir. Elle ne sert pas uniquement à organiser la recherche. Elle permet aussi d'assurer sa cohérence, sa validité et sa crédibilité scientifique. Dans le cadre de notre travail, cette dimension méthodologique occupe une place centrale. Notre étude ne cherche pas simplement à décrire une réalité scolaire. Elle tente surtout de comprendre un phénomène pédagogique précis : l'effet des situations authentiques sur la mémorisation du lexique chez les apprenants de troisième année moyenne durant la phase de compréhension de l'écrit.

Ce choix implique plusieurs orientations méthodologiques. Observer le terrain réel. Examiner les comportements des apprenants. Écouter les enseignants concernés. Étudier les interactions pédagogiques produites par les activités de lecture. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de recueillir des données.

Il faut aussi comprendre les mécanismes qui se cachent derrière ces données. Les interpréter. Les relier à notre problématique.

Dans ce chapitre, nous compléterons d'abord notre cadre théorique en abordant notamment la notion clé ici de situation authentique avant d'aborder la démarche générale de notre recherche. Ensuite, nous exposerons la méthodologie adoptée dans l'étude de terrain. Puis, nous décrirons le corpus principal retenu dans notre travail. Enfin, nous aborderons la méthodologie de l'investigation menée à travers des entretiens ciblés semi-directifs réalisés avec quatre enseignants du niveau visé.

1. Définition et caractéristiques des situations authentiques

La notion de situation authentique occupe aujourd'hui une place importante dans les recherches consacrées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle apparaît progressivement comme une réponse aux limites d'un enseignement trop abstrait, trop scolaire parfois, dans lequel la langue est souvent présentée de manière déconnectée des usages réels de communication.

Les situations authentiques sont à la fois intéressantes et difficiles à mettre en œuvre car possiblement trop complexes. Il y a un équilibre à trouver en l'engagement des élèves, qui peut être amélioré par les situations authentiques, et les ressources attentionnelles disponibles, qui peuvent être diminuées par les situations authentiques. (<https://shs.cairn.info/l-innovation-pedagogique--9782725635828-page-83?lang=Fr.>)

De manière générale, une situation authentique désigne une situation d'apprentissage construite à partir d'un contexte réel ou proche de la réalité sociale des apprenants. Elle mobilise des pratiques langagières vraisemblables. Des échanges concrets. Des supports issus de la vie quotidienne également. L'objectif n'est plus uniquement de transmettre des connaissances linguistiques. Il s'agit aussi de replacer la langue dans une dynamique d'usage et d'interaction.

Dans cette perspective, l'apprenant n'est plus confronté à une langue artificiellement simplifiée ou totalement scolaire.

Il rencontre des discours qui circulent réellement dans la société. Des situations qu'il peut reconnaître. Parfois même vivre personnellement. Cette proximité avec le réel modifie profondément le rapport à l'apprentissage.

La situation authentique possède plusieurs caractéristiques importantes.

D'abord, elle repose sur un ancrage contextuel fort. Les activités proposées sont liées à des situations concrètes : réseaux sociaux, transports, sport, alimentation, médias, échanges numériques ou encore pratiques culturelles quotidiennes. Le lexique étudié apparaît alors dans un environnement signifiant. Ensuite, elle favorise l'implication de l'apprenant. Celui-ci ne reste plus dans une posture passive de réception. Il réagit. Interprète. Compare avec son vécu personnel. La langue devient un outil de communication et non uniquement un objet scolaire. Enfin, la situation authentique se caractérise par sa dimension interactionnelle. Les échanges prennent davantage de place. Les apprenants participent plus spontanément. Ils mobilisent leurs connaissances antérieures afin de construire le sens des documents et des activités proposées.

1.1. Document authentique vs situation authentique

Il convient toutefois de distinguer deux notions souvent confondues : le document authentique et la situation authentique. Le document authentique désigne un support produit à l'origine pour des locuteurs natifs et non pour un usage pédagogique. Il peut s'agir d'un article de presse, d'une publicité, d'un message publié sur les réseaux sociaux, d'une affiche, d'un

extrait vidéo ou encore d'une conversation réelle.

Le document authentique possède donc une authenticité matérielle. Il provient directement de la réalité sociale et communicationnelle.

Cependant, la présence d'un document authentique ne suffit pas automatiquement à créer une situation authentique. Cette distinction est essentielle :

Le recours à ces situations présente le risque majeur de la confusion entre le but de l'enseignement, qui est d'emmener les élèves jusqu'à ce qu'ils soient capables de traiter telle situation, et le moyen, qui n'est pas de les confronter directement à cette situation complexe. (<https://shs.cairn.info/l-innovation-pedagogique--9782725635828-page-83?lang=fr.>)

Un enseignant peut utiliser un article de presse authentique tout en maintenant une démarche totalement scolaire et mécanique. Dans ce cas, le support est authentique, mais la situation d'apprentissage ne l'est pas réellement. L'élève reste dans une logique de restitution scolaire classique.

À l'inverse, une situation authentique suppose une véritable contextualisation pédagogique. Le document doit être intégré dans une activité signifiante. Une activité qui suscite l'implication des apprenants. Qui encourage l'échange. Qui mobilise des réactions personnelles.

Autrement dit, l'authenticité ne dépend pas uniquement du support utilisé. Elle dépend aussi de la manière dont celui-ci est exploité en classe.

Cette nuance apparaît particulièrement importante en didactique du FLE. Car l'enjeu ne consiste pas seulement à introduire des documents réels dans la classe. Il s'agit surtout de recréer des conditions d'usage réelles ou proches du réel afin de rendre l'apprentissage plus vivant et plus fonctionnel.

1.2. Critères d'authenticité en FLE

Plusieurs chercheurs en didactique des langues ont tenté d'identifier les principaux critères permettant de caractériser une situation authentique en FLE. (Joaquim Dolz and Frédéric Tupin, 2011)

Le premier critère concerne la proximité avec le vécu des apprenants. Plus le thème

abordé touche leur réalité quotidienne, plus l'implication cognitive et émotionnelle semble forte. Les sujets liés aux pratiques numériques, aux loisirs, à la vie scolaire ou aux relations sociales produisent souvent une participation plus active des élèves.

Le deuxième critère repose sur la finalité communicative. Dans une situation authentique, la langue est utilisée pour comprendre, réagir, échanger ou exprimer une opinion. Elle possède une fonction réelle. L'activité ne se limite pas à la mémorisation mécanique de structures linguistiques.

Le troisième critère concerne l'interaction. Une activité authentique favorise les échanges entre les apprenants. Les prises de parole deviennent plus spontanées. Les élèves négocient le sens. Posent des questions. Reformulent parfois leurs idées.

Un autre critère important apparaît également : la contextualisation du lexique. Les mots étudiés ne sont pas présentés isolément. Ils sont reliés à une situation, un problème ou une expérience identifiable par les apprenants. Enfin, l'authenticité suppose une certaine plausibilité sociale. Les tâches proposées doivent ressembler à des usages réels de la langue : commenter une publication, comprendre un message, donner son avis, raconter une expérience ou interpréter une situation vécue.

L'ensemble de ces critères participe à la création d'un environnement d'apprentissage plus dynamique et plus engageant pour les apprenants de FLE.

2. Les situations authentiques et l'enseignement du lexique

L'enseignement du lexique constitue aujourd'hui un enjeu majeur dans l'apprentissage du français langue étrangère. Le vocabulaire joue un rôle central dans la compréhension des textes, la communication orale et la production écrite.

Pourtant, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés importantes dans la mémorisation des mots nouveaux.

Pendant longtemps, l'enseignement lexical reposait essentiellement sur des listes de mots, des définitions ou des exercices de répétition. Cette approche favorisait parfois une mémorisation immédiate, mais rarement une appropriation durable du vocabulaire. Les situations authentiques proposent une autre logique.

Le mot n'est plus appris de manière isolée. Il apparaît dans un contexte concret. Dans une interaction. Dans une expérience de communication signifiante. Cette contextualisation semble jouer un rôle important dans les processus de compréhension et de mémorisation. Lorsqu'un apprenant rencontre un mot dans une situation proche de son vécu, plusieurs mécanismes se déclenchent simultanément. L'attention augmente. Les connaissances personnelles sont mobilisées. L'implication émotionnelle apparaît également plus forte. Le lexique devient alors plus facile à comprendre et à retenir.

Les situations authentiques favorisent aussi les stratégies d'inférence lexicale. Les apprenants tentent de déduire le sens des mots à partir du contexte, des images, des échanges ou des connaissances déjà acquises. Cette activité cognitive participe activement à la construction du sens.

De fait, le lexique appris dans un contexte authentique circule davantage dans les échanges oraux. Les élèves réutilisent plus spontanément les mots nouveaux. Ils les intègrent progressivement dans leurs productions personnelles. Le vocabulaire cesse alors d'être un simple contenu scolaire à mémoriser mécaniquement. Cette dimension interactionnelle apparaît essentielle. Car la mémorisation lexicale dépend fortement du réemploi. Plus le mot est utilisé dans des situations variées, plus son ancrage mémoriel devient stable. Les situations authentiques permettent également de réduire certaines inhibitions linguistiques. Les apprenants se sentent davantage concernés par les thèmes abordés. Ils osent plus facilement participer. Même les élèves les plus réservés trouvent parfois des points d'appui dans leur propre expérience.

2.1.Types de supports exploitables en 3ème AM

En classe de troisième année moyenne, plusieurs types de supports peuvent être exploités afin de construire des situations authentiques favorisant l'apprentissage du lexique.

(<https://doi.org/10.4000/ree.5115>)

❖ Les articles de magazines pour adolescents constituent un premier support intéressant. Ils abordent souvent des thèmes proches des préoccupations des élèves : sport, technologie, réseaux sociaux, environnement ou loisirs. Le lexique y apparaît dans un contexte vivant et accessible.

❖ Les publications issues des réseaux sociaux peuvent également être exploitées avec prudence

et adaptation pédagogique. Messages courts. Commentaires. Captures d'écran. Discussions numériques. Ces supports présentent l'avantage de correspondre aux pratiques quotidiennes des apprenants.

❖ Les supports audiovisuels occupent eux aussi une place importante. Vidéos courtes. Interviews. Reportages simplifiés. Publicités. Ils permettent d'associer le lexique à des images, des gestes et des situations concrètes, ce qui facilite souvent la compréhension.

❖ Les affiches, brochures ou documents informatifs constituent également des supports authentiques intéressants. Ils exposent les apprenants à un lexique fonctionnel directement lié à des usages sociaux réels.

❖ Les dialogues inspirés de situations quotidiennes peuvent aussi être utilisés : conversations entre adolescents, échanges dans les transports, discussions familiales ou interactions scolaires.

Ces supports favorisent la communication orale et la réutilisation spontanée du vocabulaire. De là, les expériences personnelles des apprenants elles-mêmes peuvent devenir des supports pédagogiques. Raconter une habitude quotidienne. Décrire une activité. Donner son avis sur une pratique numérique. Toutes ces situations permettent de mobiliser un lexique vivant, directement relié à l'univers des élèves.

L'exploitation de ces supports nécessite toutefois une adaptation pédagogique réfléchie. Certains documents authentiques peuvent présenter une difficulté lexicale trop importante pour des apprenants de 3ème AM. L'enseignant doit alors sélectionner, simplifier ou guider l'activité afin d'éviter la surcharge cognitive.

3. Démarche générale de la recherche

Toute recherche naît d'une interrogation. D'un constat aussi. Dans notre cas, plusieurs observations réalisées dans les classes de français langue étrangère ont attiré notre attention. Les élèves éprouvent souvent des difficultés importantes dans la mémorisation du lexique. Ils oublient rapidement les mots étudiés durant les séances de compréhension de l'écrit. Leur réutilisation demeure limitée. Fragile parfois.

Quant à la compréhension globale des textes, elle reste souvent incomplète malgré les explications de l'enseignant.

Face à cette réalité, une question s'est progressivement imposée à nous. Pourquoi les apprenants mémorisent-ils difficilement le lexique étudié en classe ? Le problème vient-il uniquement de l'élève ? Ou bien des méthodes pédagogiques utilisées ? Des supports proposés ? Du caractère parfois artificiel des activités scolaires ?

Ces interrogations ont constitué le point de départ de notre réflexion. Très rapidement, nous nous sommes intéressés à la notion de situation authentique. Cette approche pédagogique nous a semblé particulièrement pertinente.

Pourquoi ? Parce qu'elle replace l'apprentissage dans un contexte réel. Vivant. Signifiant. Le mot n'est plus présenté de manière isolée. Il apparaît dans une situation concrète. Dans un texte proche du vécu de l'apprenant. Dans une expérience de lecture plus naturelle.

De là, notre recherche cherche à examiner l'effet de ces situations authentiques sur la mémorisation du lexique chez les élèves de troisième année moyenne. Mais pas seulement. Nous tentons également d'observer leur impact sur la compréhension globale des textes et sur la capacité des apprenants à réutiliser le vocabulaire rencontré durant les activités de lecture.

Pour répondre à cette problématique, nous avons adopté une démarche qualitative. Ce choix n'est pas arbitraire. Il découle directement de la nature de notre objet d'étude. Nous ne cherchons pas principalement à produire des statistiques ou des chiffres. Notre objectif est ailleurs. Comprendre des comportements. Observer des réactions. Analyser des pratiques pédagogiques réelles. Étudier des phénomènes cognitifs et interactionnels qui apparaissent durant les activités de compréhension de l'écrit. La démarche qualitative permet précisément cette profondeur d'analyse. Elle donne accès aux pratiques concrètes du terrain scolaire. Elle permet également d'étudier les interactions entre les apprenants, les supports pédagogiques et les enseignants. Ce type d'approche accorde une importance essentielle au contexte. Rien n'est séparé artificiellement de la réalité éducative observée.

Notre démarche méthodologique repose donc sur plusieurs axes complémentaires. D'abord, l'observation des activités réalisées en classe. Ensuite, l'analyse des comportements des apprenants durant les situations authentiques de lecture. Enfin, l'investigation menée auprès des enseignants concernés par le niveau ciblé.

Cette complémentarité méthodologique apparaît essentielle. Observer uniquement les apprenants ne suffit pas.

Écouter seulement les enseignants non plus. Il fallait articuler les deux dimensions. Croiser les regards. Mettre en relation les pratiques déclarées et les phénomènes observés sur le terrain.

Notre recherche s'inscrit donc dans une logique d'analyse compréhensive. Elle cherche moins à mesurer qu'à comprendre. Moins à quantifier qu'à interpréter.

4. Méthodologie de l'étude de terrain

L'étude de terrain constitue une étape fondamentale dans notre recherche. C'est le moment où les hypothèses théoriques rencontrent la réalité scolaire. Où les concepts cessent d'être abstraits. Où l'observation devient concrète.

Notre enquête s'est déroulée au sein du CEM Laala Mohamed EL Chelal, établissement scolaire situé à la commune de Chelal, daïra d'Oulad Madhi, wilaya de M'sila. Il accueille les élèves du cycle moyen et comprend 15 classes réparties sur les quatre niveaux d'enseignement. L'établissement compte environ 40 enseignants, dont 5 assurent l'enseignement du français langue étrangère.

Le choix de ce terrain ne relève pas du hasard. Plusieurs raisons expliquent cette sélection. D'abord, cet établissement accueille des apprenants aux profils relativement variés. Ensuite, les classes de troisième année moyenne présentent des difficultés lexicales visibles durant les activités de compréhension de l'écrit. Enfin, ce contexte scolaire nous offrait un terrain particulièrement favorable à l'observation des pratiques pédagogiques liées à l'enseignement du vocabulaire.

Le niveau ciblé dans notre recherche correspond à la troisième année moyenne. Ce choix possède lui aussi plusieurs justifications.

Les élèves de 3AM disposent déjà d'un certain parcours dans l'apprentissage du français langue étrangère. Ils ont acquis des bases lexicales et grammaticales relativement importantes. Toutefois, ils continuent à rencontrer des difficultés dans la compréhension des textes et dans la mémorisation du vocabulaire.

À ce niveau, les exigences scolaires deviennent plus complexes. Les textes proposés aux apprenants sont plus riches lexicalement.

Plus denses également. Les élèves doivent mobiliser des compétences de lecture plus développées. Identifier les idées essentielles. Comprendre l'implicite. Interpréter certaines informations. Tout cela nécessite un lexique relativement solide.

Or, dans de nombreuses situations, cette compétence lexicale demeure fragile. Certains élèves comprennent difficilement certains mots. D'autres oublient rapidement le vocabulaire étudié. Certains encore parviennent à comprendre momentanément les termes expliqués en classe sans réussir à les réutiliser ensuite dans d'autres contextes.

C'est précisément dans cette réalité pédagogique que s'inscrit notre recherche, L'étude de terrain s'est organisée autour d'activités de compréhension de l'écrit construites à partir de situations authentiques. Les supports proposés aux apprenants étaient proches de leur univers quotidien. Des textes liés à la vie sociale. À l'école. À l'environnement immédiat des élèves. À certaines réalités culturelles familiales également.

L'objectif était clair. Observer si cette contextualisation favorise réellement la mémorisation du lexique durant les séances, plusieurs éléments ont retenu notre attention. La participation des élèves. D'abord. Leur implication dans les activités aussi. Leur manière de réagir face aux textes proposés. Leurs tentatives d'interprétation. Leur capacité à comprendre certains mots grâce au contexte. Leur réutilisation spontanée de certaines unités lexicales.

L'observation de terrain nous a également permis d'examiner les interactions pédagogiques produites durant les activités. Les échanges entre l'enseignant et les apprenants. Les interventions orales des élèves. Les moments d'hésitation. Les stratégies de compréhension mobilisées face aux difficultés lexicales.

Notons que, l'étude de terrain ne consistait pas uniquement à observer des résultats. Elle cherchait surtout à comprendre des processus. Des comportements. Des mécanismes d'apprentissage.

4. Description détaillée du corpus principal envisagé

Le corpus représente l'ensemble des éléments sur lesquels porte la recherche. Dans notre étude, il est principalement constitué des apprenants de troisième année moyenne du CEM Laala Mohamed Chelal.

Tableau 1 : récapitulatif des critères pris en compte dans la collecte du corpus

N°	Critères	Description
01	Pertinence par rapport à l'objectif de l'étude	Les documents doivent répondre à la problématique et aux objectifs de la recherche.
02	Niveau des apprenants	Les textes sont adaptés au niveau linguistique et cognitif des élèves de 3e AM.
03	Lien avec le programme officiel	Les contenus sélectionnés sont en cohérence avec les orientations du programme de français.
04	Authenticité des supports	Les supports proviennent de situations réelles ou proches du vécu des apprenants.
05	Richesse lexicale	Les textes contiennent un lexique varié, utile et réutilisable en contexte.
06	Accessibilité des textes	Les documents sont compréhensibles sans être trop simplifiés.
07	Diversité des thèmes	Les thèmes abordés couvrent plusieurs domaines proches de l'univers des élèves.
08	Intérêt et motivation des apprenants	Les textes sont susceptibles de susciter l'intérêt et l'implication active des apprenants.
09	Faisabilité en classe	Les supports peuvent être exploités facilement dans le temps et les conditions de la classe.
10	Capacité à favoriser la mémorisation du lexique	Les activités proposées autour des textes facilitent la mémorisation et la réutilisation du lexique.

Nous avons ici fait un récapitulatif des critères pris en compte dans le choix du corpus.

Ce choix répond directement à notre problématique. Notre recherche porte sur la mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit chez les élèves de 3AM. Il était donc indispensable de sélectionner un public directement concerné par cette réalité pédagogique. Le groupe observé présente une certaine hétérogénéité. Certains apprenants possèdent des compétences relativement satisfaisantes en français. D'autres rencontrent davantage de difficultés. Cette diversité apparaît importante dans notre analyse. Elle permet d'observer différents comportements face aux situations authentiques proposées.

La majorité des élèves évoluent dans un contexte plurilingue. Le français demeure essentiellement une langue scolaire.

Son utilisation dans la vie quotidienne reste parfois limitée. Cette situation influence naturellement leur rapport au lexique français. Les occasions de réinvestissement linguistique hors de la classe ne sont pas toujours nombreuses.

Le corpus retenu présente également un intérêt didactique particulier. Les apprenants de troisième année moyenne se trouvent dans une phase charnière de leur parcours scolaire. Ils commencent progressivement à accéder à des textes plus complexes. Plus riches sur le plan lexical. Plus exigeants aussi sur le plan interprétatif.

Dans le cadre de notre étude, les activités proposées reposaient sur des supports authentiques adaptés au niveau des élèves.

Le choix des textes n'a pas été effectué au hasard. Il fallait sélectionner des documents accessibles sans être simplistes. Motivants sans devenir trop difficiles. Proches du vécu des apprenants tout en conservant une véritable richesse lexicale.

Le corpus ne se limite pas uniquement aux élèves eux-mêmes. Il inclut également leurs productions orales. Leurs réactions. Leurs interventions durant les séances. Leurs réponses face aux activités proposées. Tous ces éléments constituent des données importantes dans notre analyse. Les comportements observés représentent eux aussi une partie essentielle du corpus. Les hésitations lexicales. Les tentatives de compréhension contextuelle. Les reformulations produites par les apprenants. Les moments où certains mots sont réutilisés spontanément. Tous ces phénomènes participent à la construction de notre matériau d'analyse.

Le corpus apparaît ainsi comme un ensemble vivant. Dynamique. En constante interaction avec les situations pédagogiques observées.

5. Méthodologie de l'investigation

Dans le but d'approfondir notre étude, nous avons choisi de compléter l'observation de terrain par une investigation menée auprès des enseignants concernés par le niveau ciblé. Ce choix méthodologique possède une importance particulière.

La conduite d'entretien, méthode de recueil des données très utilisée et en apparence simple, repose toutefois sur des techniques spécifiques. Elle nécessite notamment de maîtriser les cadres épistémologiques auxquels se réfèrent les entretiens qu'ils soient directifs, semi-directifs ou non directifs. L'objectif de ce chapitre est de présenter les fondements, tant théoriques que pratiques, nécessaires à la maîtrise de la conduite d'entretiens, en particulier des entretiens semi-directifs.

Ici pour notre investigation, les enseignants constituent des acteurs essentiels dans le processus d'apprentissage. Leurs pratiques. Leurs représentations. Leurs observations du terrain scolaire peuvent apporter des informations précieuses pour notre recherche.

Pour cette investigation, nous avons opté pour des entretiens ciblés semi-directifs. Ce type d'entretien offre plusieurs avantages méthodologiques. Il permet d'orienter l'échange autour de thèmes précis tout en laissant une certaine liberté de parole aux participants. L'enseignant peut développer ses idées. Expliquer ses pratiques. Exprimer ses observations personnelles concernant les difficultés des apprenants.

Notre investigation a concerné quatre enseignants de français exerçant au niveau de la troisième année moyenne. Le choix de ces enseignants s'explique directement par leur expérience avec le public ciblé dans notre recherche.

Les entretiens ont été organisés autour de plusieurs axes principaux. D'abord, les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants. Ensuite, les méthodes utilisées dans l'enseignement du vocabulaire. Enfin, la question des situations authentiques et de leur éventuel impact sur la mémorisation lexicale.

Les enseignants ont également été interrogés sur leurs observations concernant la compréhension de l'écrit.

Certains élèves comprennent-ils mieux lorsque les textes sont proches de leur vécu ? Le lexique est-il mieux retenu dans des situations contextualisées ? Les apprenants réutilisent-ils plus facilement les mots appris dans des supports authentiques ?

Ces entretiens nous ont permis d'accéder à des données qualitatives particulièrement riches. Les enseignants ont évoqué leurs expériences de classe. Les difficultés observées chez les élèves. Les limites de certaines pratiques traditionnelles aussi. Plusieurs éléments intéressants sont apparus durant les échanges.

Le caractère semi-directif de l'entretien a joué ici un rôle essentiel. Il a permis d'obtenir des réponses développées. Nuancées parfois. Spontanées également. Les enseignants ne se limitaient pas à répondre de manière fermée. Ils expliquaient. Illustraient. Analysaient certaines situations pédagogiques vécues. Cette investigation vient ainsi compléter l'observation de terrain. Elle permet de croiser plusieurs regards sur le même phénomène pédagogique. Celui des apprenants observés en situation d'apprentissage. Et celui des enseignants confrontés quotidiennement aux difficultés lexicales des élèves.

Notre méthodologie repose donc sur une logique de complémentarité. Observer. Écouter. Analyser. Puis interpréter. Telle est la démarche qui structure l'ensemble de notre étude.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique de notre recherche. D'abord, la démarche générale adoptée. Ensuite, le terrain d'étude. Puis, le corpus retenu ainsi que les outils d'investigation mobilisés dans notre travail.

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Un choix important. Nécessaire même. Car il ne s'agissait pas uniquement de recueillir des données. Il fallait surtout comprendre des comportements d'apprentissage. Observer des réactions. Examiner les effets produits par les situations authentiques durant les activités de compréhension de l'écrit. L'étude de terrain réalisée au CEM Laala Mohamed Chelal nous a permis d'approcher cette réalité pédagogique de manière concrète. Observer les apprenants en situation réelle. Analyser leurs interactions avec les textes proposés. Écouter également les enseignants concernés par le niveau visé. Tous ces éléments ont contribué à enrichir notre réflexion et à donner davantage de profondeur à notre recherche.

De là, ce chapitre méthodologique constitue une étape essentielle dans notre travail. Il prépare désormais le passage vers la partie pratique. Celle où les données recueillies seront analysées, interprétées puis confrontées à notre problématique et à nos hypothèses de départ.

CHAPITRE 3

Étude, analyse et investigation

Introduction

Il s'agira ici désormais d'aborder le travail de terrain. Et une dimension investigation elle avec notamment les entretiens. Nous reviendrons sur les deux séances observées. Il ne s'agit plus de décrire. Mais de lire. De faire parler les données.

Nous sommes dans une logique d'analyse. Comparer. Mettre en relation. Faire émerger des régularités. Parfois des tensions aussi.

D'un côté, un enseignement du lexique plutôt traditionnel. De l'autre, une approche fondée sur les situations authentiques. Entre les deux, les mêmes élèves. Le même contexte scolaire. Mais des effets différents. L'enjeu est simple. Comprendre comment le lexique est appris. Comment il est oublié. Et surtout, dans quelles conditions il devient stable. Ou non.

1. Déroulement des séances expérimentales

Dans le cadre de notre étude portant sur l'implication des situations authentiques au service de la mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit, nous avons organisé deux séances distinctes au sein du CEM Laala Mohamed Chelal. La première séance concernait le groupe témoin. La seconde était destinée au groupe expérimental.

Ces deux séances avaient le même objectif général : travailler la compréhension de l'écrit et observer les mécanismes de mémorisation lexicale chez les apprenants de troisième année moyenne.

Toutefois, les démarches pédagogiques adoptées différaient volontairement afin d'évaluer l'effet des situations authentiques sur les apprentissages.

Les deux séances se sont déroulées dans des conditions ordinaires de classe. Même établissement. Même niveau scolaire. Même durée approximative. Les apprenants étaient placés dans leur environnement habituel d'apprentissage. Ce choix apparaissait important. Il fallait éviter de transformer artificiellement le contexte pédagogique observé. L'objectif était justement d'examiner des comportements réels dans une situation scolaire authentique.

1.1. Première séance (le groupe témoin)

La première séance a été réalisée avec le groupe témoin. Elle s'est déroulée durant la matinée, dans une salle de classe ordinaire du CEM Laala Mohamed Chelal. La classe regroupait 40 apprenants de troisième année moyenne présentant des profils relativement variés : 10 élèves avaient un bon niveau en français, 20 élèves présentaient un niveau moyen, tandis que les 10 autres rencontraient davantage de difficultés et étaient considérés comme étant de niveau faible. Certains élèves participaient régulièrement aux activités orales. D'autres demeuraient plus réservés. Le niveau général en français apparaissait moyen, avec des difficultés lexicales visibles chez plusieurs apprenants. L'atmosphère de la classe était relativement calme au début de la séance. Les élèves étaient installés de manière habituelle. Le tableau occupait le centre de la salle. Les cahiers de français étaient ouverts. Quelques élèves échangeaient discrètement avant le début de l'activité. Puis le silence s'est progressivement installé lorsque l'enseignant a annoncé le début de la séance de compréhension de l'écrit.

Figure 1 : fiche utilisation durant la séance 1

FICHE PÉDAGOGIQUE – SÉANCE 1 (GROUPE TÉMOIN)			
Niveau : 3e AM	Durée : 60 min	Activité : Compréhension de l'écrit	Type de séance : Traditionnelle (sans situation authentique)
Objectif : Amener l'apprenant à comprendre un texte et à mémoriser le lexique à travers une approche traditionnelle. Support : Texte extrait du manuel scolaire.			
I. Texte L'environnement et notre avenir L'environnement est l'ensemble des éléments qui nous entourent. Il comprend l'air que nous respirons, l'eau que nous buvons, le sol sur lequel nous vivons et les plantes et les animaux qui peuplent notre planète. Aujourd'hui, l'environnement est menacé par plusieurs facteurs : la pollution, la déforestation, le gaspillage des ressources naturelles et l'urbanisation excessive. La pollution de l'air provoque des maladies respiratoires chez l'homme et chez les animaux. Les déchets jetés dans les rivières et les mers détruisent la vie aquatique. La déforestation entraîne la disparition de nombreuses espèces végétales et animales. Pour protéger notre environnement, chacun de nous doit agir au quotidien : économiser l'eau, trier les déchets, planter des arbres et éviter les comportements nuisibles à la nature. Préserver l'environnement, c'est assurer un avenir meilleur pour les générations futures.			
II. Vocabulaire 1. Relève du texte les mots ou expressions suivants. • pollution : • déforestation : • ressources naturelles : • urbanisation : • gaspillage : 2. Donne le sens des mots suivants en t'aidant du texte. • pollution : • déforestation : • aquatique : • nuisible : 3. Trouve dans le texte un synonyme du mot suivant. • menacé =		III. Compréhension de l'écrit 1. Réponds par vrai ou faux. a) L'environnement comprend seulement l'air et l'eau. b) La pollution n'affecte pas la santé humaine. c) La déforestation provoque la disparition d'espèces. d) On peut protéger l'environnement par des gestes quotidiens. 2. Réponds aux questions suivantes. a) Quels sont les éléments qui composent l'environnement ? b) Quels sont les principaux dangers qui menacent l'environnement ? c) Quelles solutions propose le texte pour protéger l'environnement ? d) Selon le texte, pourquoi devons-nous préserver l'environnement ?	
IV. Expression écrite Écris un court paragraphe (4 à 5 lignes) dans lequel tu expliques pourquoi il est important de protéger notre environnement.			
Rôle de l'enseignant • Présentation du texte. • Explication du lexique. • Poser des questions de compréhension. • Corriger et reformuler.		Critères d'évaluation • Compréhension du texte. • Enrichissement du vocabulaire. • Pertinence des réponses. • Respect des consignes.	

Pour cette séance témoin, le texte proposé relevait d'un support scolaire classique. Il s'agissait d'un texte relativement court extrait d'un manuel pédagogique. Le contenu portait sur un thème général lié à l'environnement. Le lexique utilisé contenait plusieurs mots nouveaux pour les apprenants. Cela dit, le texte demeurait relativement décontextualisé et peu proche du vécu quotidien des élèves. L'enseignant a commencé par demander aux élèves d'ouvrir leurs manuels. Ensuite, il a procédé à une lecture magistrale du texte. Les apprenants écoutaient attentivement, mais certains semblaient déjà rencontrer des difficultés face à certains mots. Quelques regards hésitants apparaissaient durant la lecture. Certains élèves tentaient discrètement de demander des explications à leurs camarades.

Après cette première lecture, l'enseignant a interrogé les apprenants sur le thème général du texte. Plusieurs réponses sont restées courtes. Parfois approximatives. Certains élèves semblaient avoir compris l'idée générale sans parvenir à reformuler précisément le contenu du document.

Puis, la phase de travail lexical a commencé. L'enseignant écrivait progressivement les mots difficiles au tableau. Chaque terme était expliqué de manière traditionnelle. Synonyme. Traduction parfois. Définition simple aussi. Les élèves copiaient les explications dans leurs cahiers. Certains prenaient des notes rapidement. D'autres semblaient davantage préoccupés par la copie que par la compréhension réelle du vocabulaire. Durant cette étape, la participation orale demeurait relativement limitée. Peu d'élèves osaient intervenir spontanément. Les réponses restaient souvent brèves. Mécaniques parfois. Lorsqu'un apprenant était interrogé sur le sens d'un mot, il tentait généralement de répéter l'explication donnée par l'enseignant sans réellement réinvestir le terme dans une phrase personnelle.

La séance s'est ensuite poursuivie par des questions de compréhension classiques. Les apprenants devaient répondre à partir du texte. Plusieurs élèves retournaient fréquemment au document pour retrouver les réponses exactes. Certains éprouvaient des difficultés à comprendre certaines consignes. D'autres hésitaient longuement avant de répondre.

Un phénomène particulier a attiré notre attention durant cette séance. Les mots expliqués semblaient être rapidement oubliés. Lorsque l'enseignant réutilisait certains termes quelques minutes plus tard, plusieurs élèves manifestaient déjà des hésitations. Certains demandaient à nouveau des explications. D'autres regardaient leurs cahiers pour retrouver le sens noté précédemment.

La réutilisation spontanée du lexique restait très faible. Les apprenants mémorisaient momentanément certaines définitions sans réellement intégrer les mots dans leur répertoire actif. Le vocabulaire apparaissait appris de manière mécanique. Déconnectée parfois du contexte réel d'utilisation.

L'implication émotionnelle des élèves demeurait elle aussi relativement limitée. Le texte suscitait peu de réactions personnelles.

Peu d'échanges spontanés également. L'activité restait essentiellement scolaire dans sa forme et dans son fonctionnement.

À la fin de la séance, plusieurs apprenants semblaient fatigués. Certains continuaient à hésiter sur le sens de certains mots pourtant expliqués durant l'activité. Cette première séance a ainsi permis d'observer les limites d'une approche lexicale relativement traditionnelle et peu contextualisée.

1.2. Deuxième séance (le groupe expérimental)

La deuxième séance concernait le groupe expérimental. Elle s'est déroulée quelques jours plus tard dans le même établissement. Le contexte matériel restait relativement similaire. Même durée approximative. Même niveau scolaire. Toutefois, la démarche pédagogique adoptée différait profondément de celle utilisée avec le groupe témoin. Dès le début de la séance, l'atmosphère apparaissait différente. Avant même la distribution du support écrit, l'enseignant a engagé une discussion orale avec les apprenants autour d'une situation proche de leur réalité quotidienne. Le thème choisi concernait l'utilisation excessive des téléphones portables chez les adolescents. Immédiatement, plusieurs élèves ont réagi. Certains riaient. D'autres donnaient spontanément leur avis. L'attention de la classe devenait progressivement plus forte.

Figure 2 : fiche utilisée durant la séance 2

FICHE PÉDAGOGIQUE – SÉANCE 2 (GROUPE EXPÉRIMENTAL)			
Niveau : 3e AM	Durée : 60 min	Activité : Compréhension de l'écrit	Type de séance : Avec situation authentique
Objectif : Amener l'apprenant à comprendre un texte authentique et à mémoriser le lexique à travers une situation proche de son vécu. Support : Article de magazine destiné aux adolescents (document authentique simplifié).			
I. Mise en situation (10 min) ➤ L'enseignant montre quelques images : des adolescents avec leurs téléphones, en classe, à la maison, dans la rue. ➤ Questions orales : • Combien de temps passez-vous chaque jour sur votre téléphone ? • À quoi l'utilisez-vous le plus souvent ? • Pensez-vous que l'utilisation excessive du téléphone peut poser des problèmes ? Pourquoi ? → Les idées principales sont notées au tableau.		II. Texte (Support authentique) Les ados et le téléphone portable : amis ou ennemis ? Aujourd'hui, le téléphone portable fait partie de la vie quotidienne des adolescents. Il permet de communiquer, de s'informer, de se divertir et même d'apprendre. Grâce à lui, on peut rester en contact avec ses amis, regarder des vidéos, écouter de la musique ou jouer à des jeux en ligne. Cependant, une utilisation excessive peut avoir des effets négatifs. Passer trop de temps devant l'écran peut provoquer de la fatigue, des troubles du sommeil, une baisse de concentration et même de l'isolement. Certains jeunes préfèrent rester connectés plutôt que de parler avec leur famille ou de sortir avec leurs amis. Il est donc important d'utiliser le téléphone avec modération. Fixer des limites, planifier son temps et privilégier les activités réelles sont des solutions pour profiter des avantages du portable sans en subir les inconvénients.	
III. Compréhension globale (10 min) 1. Réponds par vrai ou faux. a) Le téléphone portable sert uniquement à jouer. b) Il peut aider les adolescents à apprendre. c) Une utilisation excessive n'a aucun effet négatif. d) Il est conseillé d'utiliser le téléphone avec modération. 2. Donne un titre au texte.		IV. Travail lexical en contexte (15 min) 1. Relève dans le texte les mots ou expressions suivants. • communiquer : • se divertir : • utilisation excessive : • troubles du sommeil : • baisse de concentration : • isolement : • privilégier : 2. À partir du contexte, trouve le sens des mots suivants. • isolement : • modération : • effet négatif : 3. Complète les phrases avec un mot du texte. a) Passer beaucoup de temps sur le téléphone peut provoquer des b) Il faut les activités réelles comme le sport ou la lecture. c) Le téléphone permet de rester en avec ses amis.	
V. Compréhension détaillée (15 min) Réponds aux questions suivantes. 1. Quels sont les avantages du téléphone portable selon le texte ? 2. Quels sont les effets négatifs d'une utilisation excessive ? 3. Pourquoi certains adolescents préfèrent-ils rester connectés plutôt que de sortir ? 4. Quelles solutions propose le texte pour mieux utiliser le téléphone ? 		VI. Réemploi lexical et expression personnelle (10 min) 1. Réécris la phrase suivante en remplaçant le groupe souligné par un autre mot du texte. Une utilisation trop longue du téléphone peut causer des problèmes. 2. Donne ton avis : penses-tu que les adolescents utilisent trop leur téléphone ? Justifie ta réponse en 3 à 4 lignes.	

Le support proposé cette fois-ci n'était pas un simple texte scolaire classique. Il s'agissait d'un document authentique inspiré d'une situation réelle.

Le texte ressemblait à un article de magazine destiné aux jeunes adolescents. Le langage demeurait accessible tout en contenant un lexique relativement riche et varié.

Avant la lecture, l'enseignant a demandé aux élèves de décrire leurs habitudes

quotidiennes liées au téléphone portable. Plusieurs interventions spontanées ont émergé. Certains élèves racontaient leurs expériences personnelles. D'autres évoquaient les réactions de leurs parents face à l'utilisation des écrans. L'ambiance devenait progressivement plus dynamique. Plus vivante aussi.

La lecture du texte a ensuite commencé. Contrairement à la première séance, les apprenants semblaient beaucoup plus impliqués. Certains réagissaient immédiatement à certaines situations évoquées dans le document. D'autres souriaient en reconnaissant des comportements proches de leur propre réalité quotidienne. Durant la phase de compréhension, les élèves tentaient plus spontanément d'inférer le sens des mots inconnus à partir du contexte. Avant même l'intervention de l'enseignant, plusieurs apprenants proposaient des hypothèses lexicales. Certains mots étaient compris grâce aux situations décrites dans le texte. Grâce aussi aux échanges réalisés avant la lecture.

L'enseignant n'expliquait plus directement chaque terme de manière isolée. Il encourageait les élèves à observer le contexte. À relier les mots aux situations évoquées dans le document. À utiliser leurs connaissances personnelles pour construire le sens.

Cette différence méthodologique produisait des effets visibles. Les élèves participaient davantage. Les prises de parole devenaient plus nombreuses. Même certains apprenants habituellement réservés tentaient d'intervenir. Le lexique étudié circulait progressivement dans les échanges oraux. Certains mots nouveaux étaient réutilisés spontanément par les élèves durant la discussion collective.

Un autre phénomène important apparaissait également. Les apprenants semblaient retenir plus facilement certains termes liés au texte. Lorsque l'enseignant réutilisait les mots quelques minutes plus tard, plusieurs élèves étaient capables d'en rappeler le sens sans consulter leurs cahiers. L'implication émotionnelle semblait jouer un rôle important dans cette mémorisation. Le thème concernait directement le vécu des apprenants. Les élèves se sentaient impliqués. Concernés même. Certains riaient durant certaines situations évoquées dans le texte. D'autres réagissaient vivement à certaines idées présentées dans le document.

La compréhension globale apparaissait elle aussi plus fluide. Les apprenants formulaient des réponses plus développées. Plus personnelles également. Le texte devenait un véritable support d'échange et non simplement un exercice scolaire.

Vers la fin de la séance, l'enseignant a proposé une activité de réemploi lexical. Les élèves devaient reformuler certaines idées du texte avec leurs propres mots.

Plusieurs apprenants ont réussi à réutiliser spontanément une partie du vocabulaire étudié durant la séance. Ce phénomène demeurait beaucoup moins visible dans le groupe témoin. Cette deuxième séance a donc permis d'observer plusieurs différences importantes. Une participation plus forte. Une implication émotionnelle plus visible. Une compréhension plus active du texte. Et surtout, une mémorisation lexicale plus stable et plus spontanée chez de nombreux apprenants.

Observons que, l'expérimentation réalisée dans le cadre de notre recherche semble confirmer l'importance pédagogique des situations authentiques dans l'enseignement du lexique en compréhension de l'écrit chez les apprenants de troisième année moyenne.

2. Observations analytiques

L'observation des deux séances réalisées dans le cadre de notre expérimentation nous a permis de relever plusieurs différences importantes concernant les comportements des apprenants, leur implication durant les activités ainsi que leurs capacités de mémorisation lexicale en phase de compréhension de l'écrit. Dès les premiers moments des séances, certaines distinctions apparaissaient déjà de manière visible. Dans le groupe témoin, l'atmosphère demeurait relativement scolaire et classique. Les échanges restaient limités. Les élèves attendaient principalement les explications de l'enseignant avant d'intervenir. L'activité semblait fonctionner selon une logique plutôt verticale. L'enseignant explique. L'élève écoute. Puis tente de restituer les informations demandées.

À l'inverse, dans le groupe expérimental, l'ambiance apparaissait plus dynamique dès le début de la séance. Les apprenants réagissaient spontanément aux situations évoquées. Certains prenaient la parole avant même d'être interrogés. D'autres établissaient directement des liens entre le thème abordé et leur propre vécu quotidien. Cette implication précoce semble avoir joué un rôle important dans le déroulement global de l'activité.

Durant la première séance, plusieurs difficultés lexicales sont rapidement apparues chez les apprenants du groupe témoin. Les mots nouveaux suscitaient des hésitations fréquentes. Certains élèves attendaient systématiquement l'explication de l'enseignant sans tenter d'inférer le sens à partir du contexte. Le travail lexical restait essentiellement fondé sur la mémorisation immédiate des définitions proposées au tableau.

Un autre élément a particulièrement attiré notre attention. Les apprenants mémorisaient difficilement les mots étudiés durant la séance. Quelques minutes après les explications, plusieurs élèves semblaient déjà oublier le sens de certains termes. Certains consultaient leurs cahiers à plusieurs reprises. D'autres demandaient de nouvelles explications concernant des mots pourtant abordés quelques instants auparavant. Cette fragilité mnésique paraît liée au caractère relativement décontextualisé de l'activité. Les mots étaient expliqués de manière isolée. Peu reliés à une expérience concrète. Peu associés également à une implication émotionnelle ou personnelle des apprenants. Le lexique semblait appris momentanément sans véritable intégration durable. La participation orale demeurait elle aussi relativement limitée dans cette première séance.

Les réponses produites par les élèves restaient souvent brèves. Parfois mécaniques. Certains apprenants tentaient simplement de répéter les formulations proposées par l'enseignant sans réellement réinvestir le vocabulaire étudié dans des productions personnelles.

La compréhension globale du texte apparaissait également plus fragile chez plusieurs élèves du groupe témoin. Certains comprenaient l'idée générale sans parvenir à interpréter certains passages plus complexes. D'autres semblaient bloqués par les difficultés lexicales rencontrées durant la lecture. Le vocabulaire devenait alors un obstacle à la compréhension plutôt qu'un outil facilitateur de sens.

À l'inverse, la deuxième séance a révélé plusieurs phénomènes pédagogiques particulièrement intéressants.

Dès l'introduction de l'activité, les apprenants du groupe expérimental manifestaient une implication beaucoup plus forte. Le thème choisi, proche de leur réalité quotidienne, suscitait immédiatement des réactions. Des échanges spontanés apparaissaient dans la classe. Certains élèves riaient. D'autres racontaient leurs propres expériences. L'activité produisait ainsi une véritable dynamique interactionnelle.

Cette implication semble avoir influencé directement l'attention des apprenants. Contrairement au groupe témoin, les élèves restaient concentrés durant une grande partie de la séance. Même les apprenants habituellement discrets participaient davantage aux échanges collectifs.

Le comportement des élèves face au lexique nouveau apparaissait lui aussi très différent.

Plusieurs apprenants tentaient spontanément de comprendre les mots inconnus grâce au contexte du texte. Certains formulaient des hypothèses lexicales. D'autres mobilisaient leurs connaissances personnelles afin d'interpréter certaines expressions rencontrées durant la lecture. Cette attitude révèle une implication cognitive plus active. Les apprenants ne se contentaient plus d'attendre les explications de l'enseignant. Ils devenaient progressivement acteurs de la construction du sens. Un autre phénomène important a été observé durant cette deuxième séance : la réutilisation spontanée du vocabulaire étudié. Plusieurs élèves employaient naturellement certains mots nouveaux durant les discussions collectives. Cette réappropriation lexicale demeurait beaucoup moins visible dans le groupe témoin.

La mémorisation des termes semblait également plus stable. Lorsque l'enseignant réutilisait certains mots quelques minutes plus tard, plusieurs apprenants parvenaient à en rappeler le sens sans consulter leurs cahiers. Certains étaient même capables de réemployer les termes dans de nouvelles phrases produites oralement.

Cette différence paraît liée à plusieurs facteurs complémentaires. D'abord, la contextualisation du lexique dans une situation authentique. Ensuite, l'implication émotionnelle provoquée par le thème abordé. Enfin, la participation active des apprenants durant les échanges réalisés en classe.

La compréhension globale du texte apparaissait elle aussi plus fluide dans le groupe expérimental. Les élèves développaient davantage leurs réponses. Ils reformulaient certaines idées avec leurs propres mots. Plusieurs interventions montraient une véritable appropriation du contenu du document.

L'interaction pédagogique semblait également plus horizontale durant cette deuxième séance. L'enseignant n'occupait plus uniquement une position de transmetteur de savoir. Il guidait les échanges. Encourageait les hypothèses. Relançait les discussions. Les apprenants participaient ainsi plus activement à la construction collective du sens.

L'aspect émotionnel semble avoir joué un rôle particulièrement important dans cette expérimentation. Les élèves réagissaient personnellement aux situations évoquées dans le texte. Certains exprimaient leur accord. D'autres manifestaient leur désaccord. Cette implication affective paraît avoir renforcé l'attention ainsi que la mémorisation lexicale.

Les observations réalisées durant ces deux séances confirment ainsi plusieurs éléments

importants. Les situations authentiques favorisent une implication plus forte des apprenants durant les activités de compréhension de l'écrit. Elles stimulent également la participation orale, l'interaction pédagogique et les stratégies d'inférence lexicale. Surtout, elles semblent améliorer la mémorisation du vocabulaire étudié. Le lexique appris dans un contexte authentique apparaît plus facilement compris, retenu puis réutilisé par les apprenants. Les mots cessent alors d'être de simples éléments abstraits à mémoriser mécaniquement. Ils deviennent des outils de communication intégrés dans une expérience de lecture signifiante et proche du vécu réel des élèves.

En sens, l'analyse comparative des deux séances semble confirmer l'importance pédagogique des situations authentiques dans l'enseignement du lexique en compréhension de l'écrit chez les apprenants de troisième année moyenne.

3. Entretiens ciblés semi-directifs

3.1. Entretien n°1

Profil de l'enseignante : Femme, 18 ans d'expérience, Niveau enseigné : 3AM, approche plutôt traditionnelle, importance accordée à la discipline et aux méthodes classiques d'enseignement.

Transcription de l'entretien :

Chercheur :

Selon vous, les élèves de 3AM rencontrent-ils des difficultés dans la mémorisation du lexique durant les activités de compréhension de l'écrit ?

Enseignante :

Ah oui... oui énormément même. Franchement... euh... c'est un problème qu'on remarque presque dans toutes les classes maintenant. Les élèves... comment dire... ils comprennent parfois le mot sur le moment mais après... voilà... ils oublient très vite. Très très vite même.

Chercheur :

Comment expliquez-vous cette difficulté ?

Enseignante :

Je pense qu'il y a plusieurs raisons. Déjà le niveau général en français a baissé... ça c'est clair. Et puis les élèves lisent moins qu'avant. Avant les élèves avaient plus de contact avec la langue française. Maintenant... hm... tout est téléphone, réseaux sociaux, vidéos courtes... donc forcément le vocabulaire reste limité.

Chercheur :

Et durant les séances de compréhension de l'écrit, comment travaillez-vous généralement le lexique ?

Enseignante :

Moi personnellement... bon... j'essaye surtout d'expliquer les mots difficiles directement pendant la lecture. Soit avec des synonymes... soit en donnant une définition simple... parfois même en arabe quand vraiment ils ne comprennent pas. Parce que sinon la séance bloque complètement.

Chercheur :

Les élèves réutilisent-ils facilement les mots appris ?

Enseignante :

Honnêtement ? Non. Très rarement. Ils peuvent retenir un mot pendant la séance... ou peut-être jusqu'au contrôle... mais après... terminé. Par exemple un mot qu'on travaille aujourd'hui... la semaine prochaine... ils l'oublient déjà. Il faut répéter sans arrêt.

Chercheur :

Avez-vous déjà utilisé des situations authentiques ou des supports proches du vécu des élèves ?

Enseignante :

Euh... oui parfois. Pas toujours hein... parce qu'on a le programme aussi... les contraintes du temps... mais quand le texte parle d'un sujet qui touche les élèves directement... oui là on sent une différence. Les élèves parlent plus. Ils réagissent. Même les faibles participent un peu plus.

Chercheur :

Pouvez-vous donner un exemple ?

Enseignante :

Oui... une fois j'avais travaillé sur un texte concernant les réseaux sociaux et... franchement la classe était complètement différente. Les élèves voulaient tous parler. Même ceux qui ne participent jamais. Ils racontaient leurs expériences... ils donnaient leur avis... il y avait une vraie interaction.

Chercheur :

Et concernant le lexique dans ce type de séance ?

Enseignante :

Ben justement... j'ai remarqué qu'ils retenaient mieux certains mots. Parce qu'ils les reliaient à quelque chose de réel. À leur quotidien. Pas juste un mot appris pour l'école. Par exemple... hm... quand un mot revient dans une discussion qui les concerne... ça reste plus facilement dans leur mémoire.

Chercheur :

Pensez-vous alors que les situations authentiques peuvent améliorer la mémorisation du lexique ?

Enseignante :

Oui... sincèrement oui. Après... il faut aussi rester réaliste hein. Ça ne règle pas tous les problèmes. Mais ça aide beaucoup. Les élèves sont plus impliqués. Plus attentifs aussi. Et quand l'élève est attentif... forcément il mémorise mieux.

Chercheur : Merci beaucoup.

Enseignante : Je vous en prie.

3.2. Commentaire

Ce premier entretien met en évidence, de manière assez nette, une problématique centrale : la fragilité de la mémorisation lexicale chez les apprenants de 3e AM. Une fragilité qui n'est pas ponctuelle. Elle apparaît comme structurelle. Répétée. Presque installée. Dès la première

réponse, l'enseignante insiste sur une difficulté massive, quasi généralisée. L'usage d'intensificateurs (« énormément », « très très vite ») signale une perception d'urgence. Mais surtout une normalisation du phénomène. Les élèves comprennent sur le moment, oui. Mais la rétention est très faible. Le lexique semble alors fonctionner comme un matériau instable. Présent dans l'instant de classe. Puis effacé rapidement. Comme s'il n'avait pas de prise durable.

Cette première observation permet déjà de distinguer une tension importante : compréhension immédiate versus mémorisation à long terme. Les élèves ne sont pas totalement en rupture avec le sens. Ils accèdent au sens. Mais ils ne le stabilisent pas. Ce décalage est central dans la dynamique didactique du lexique.

Lorsque l'enseignante explique les causes, plusieurs niveaux s'entrecroisent. D'abord une explication macro : baisse du niveau en français. Formulation globale. Presque systémique. Ensuite, un deuxième facteur plus socioculturel apparaît : la diminution du contact avec la langue. La lecture recule. Les pratiques numériques dominent. Les « vidéos courtes » sont mentionnées. Et ici, un élément intéressant se dessine : la fragmentation de l'attention. Le lexique n'est plus exposé à des contextes longs, continus, récurrents. Il est exposé de manière brève, discontinue. Ce qui peut fragiliser son ancrage mémoriel.

On observe donc une hypothèse implicite : la mémoire lexicale dépend fortement de la densité d'exposition et de la durée de contact avec les formes linguistiques. Moins de contact signifiant : moins de stabilisation.

Dans la pratique de classe, la stratégie déclarée est essentiellement explicative. Synonymes. Définitions simples. Et recours à la langue première lorsque nécessaire. On voit ici une logique de régulation immédiate de la compréhension. Éviter le blocage. Maintenir la fluidité de la séance. Mais cette stratégie, centrée sur l'instant, semble peu orientée vers la consolidation mémorielle. Le lexique est traité pour être compris, pas nécessairement pour être réinvesti. Et cela rejoint la suite du discours : la réutilisation des mots est rare. Très rare. L'enseignante insiste. Répétition du constat. Les mots sont retenus temporairement. Liés à l'évaluation. Puis oubliés.

Ce schéma suggère une mémoire contextuelle de court terme, fortement dépendante de la situation scolaire immédiate. Une mémoire d'épreuve, plus qu'une mémoire d'usage.

Un élément intéressant apparaît ensuite : l'effet des situations authentiques. Ici, le discours

change légèrement de tonalité. Plus nuancé. L'enseignante reconnaît des contraintes institutionnelles (temps, programme), mais note un effet positif lorsqu'un texte est proche du vécu des élèves. Participation accrue. Engagement plus fort. Même les élèves dits « faibles » réagissent davantage.

Ce point est important sur le plan analytique. Il met en relation trois variables : proximité du contenu, engagement discursif, et mémorisation. L'hypothèse implicite est que l'ancrage expérientiel facilite l'encodage lexical. Autrement dit, le mot n'est plus isolé. Il devient attaché à une expérience, une position, une prise de parole.

L'exemple des réseaux sociaux confirme cette dynamique. Le lexique semble mieux retenu lorsqu'il est réinvesti dans une interaction réelle, chargée affectivement et socialement. Les élèves parlent. Ils racontent. Ils réagissent. Le mot circule. Et cette circulation semble jouer un rôle de stabilisation. Dans la dernière partie, l'enseignante adopte une position équilibrée. Oui, les situations authentiques améliorent la mémorisation. Mais non, elles ne suffisent pas. Elles ne résolvent pas le problème global. Cette nuance est importante. Elle évite une causalité simpliste. Elle suggère que la mémorisation lexicale dépend d'un ensemble de facteurs combinés : exposition, répétition, engagement, et contextualisation.

En synthèse, cet entretien met en évidence une configuration didactique marquée par un déséquilibre : forte orientation vers la compréhension immédiate, mais faible travail de consolidation lexicale. Et en contrepoint, les moments d'ancrage réel du discours apparaissent comme des espaces de meilleure rétention, sans toutefois constituer une solution systémique. Le lexique, dans ce cadre, n'est pas seulement un objet linguistique. Il devient un objet fragile, dépendant des conditions de circulation, d'usage et d'investissement cognitif.

3.3. Entretien n°2

Profil de l'enseignant : homme, 6 ans d'expérience, Niveau enseigné : 3e AM, approche interactive, utilisation fréquente de supports numériques et de situations contextualisées.

Transcription de l'entretien :

Chercheur :

Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées par les élèves de 3e

AM en compréhension de l'écrit ?

Enseignant :

Franchement ? Le lexique. Clairement le lexique. Parce que souvent... hm... l'élève peut avoir l'idée générale mais dès qu'il y a plusieurs mots qu'il ne comprend pas... voilà... il décroche complètement.

Chercheur :

Et comment réagissent généralement les élèves face à ces difficultés lexicales ?

Enseignant :

Ça dépend des profils. Certains essayent quand même de deviner avec le contexte... mais beaucoup bloquent directement. Ils attendent la traduction. Ils ont peur de se tromper aussi. Ça... ça joue énormément.

Chercheur :

Quelle méthode utilisez-vous personnellement pour travailler le vocabulaire ?

Enseignant :

Moi j'essaie surtout de contextualiser. Parce que le mot tout seul... franchement... ça ne sert pas à grand-chose. Les élèves apprennent puis oublient. Donc j'utilise souvent des situations proches de leur quotidien. Des vidéos parfois. Des petits articles. Même des publications Facebook ... enfin adaptées bien sûr.

Chercheur :

Et les élèves réagissent positivement à ce type de supports ?

Enseignant :

Ah oui complètement. Complètement. Dès qu'ils sentent que le sujet les concerne... l'ambiance change directement dans la classe. Ils parlent plus naturellement. Ils posent des questions. Ils essayent même d'utiliser les nouveaux mots sans qu'on leur demande forcément.

Chercheur :

Avez-vous remarqué une différence au niveau de la mémorisation ?

Enseignant :

Oui oui... très clairement. Quand le mot est relié à une situation réelle... il reste plus longtemps. Par exemple... hm... si je travaille un texte sur quelque chose qu'ils vivent tous les jours... les transports, les écrans, le sport... les mots reviennent après dans leurs productions orales. Alors qu'avec les textes trop scolaires... ça disparaît vite.

Chercheur :

Pourquoi selon vous ?

Enseignant :

Parce qu'il y a une implication émotionnelle je pense. Enfin... les élèves se sentent concernés. Ils imaginent la situation. Ils réagissent. Donc le cerveau... enfin... il mémorise autrement. Ce n'est plus juste "apprendre pour le contrôle". Il y a du sens derrière.

Chercheur :

Les élèves faibles participent-ils davantage dans ce type d'activités ?

Enseignant :

Oui souvent. Bon pas tous hein... mais beaucoup oui. Parce qu'ils ont moins peur. Quand le sujet est proche de leur réalité ils trouvent plus facilement quoi dire. Même avec peu de vocabulaire. Et petit à petit ils réutilisent certains mots nouveaux.

Chercheur :

Avez-vous rencontré des limites dans l'utilisation des situations authentiques ?

Enseignant :

Oui bien sûr. Déjà le temps. Toujours le temps. Le programme est chargé. Et puis parfois certains supports authentiques sont trop difficiles lexicalement donc il faut adapter un peu. Sinon les élèves se perdent complètement.

Chercheur :

Globalement, pensez-vous que les situations authentiques favorisent la mémorisation lexicale?

Enseignant :

Oui honnêtement... oui. Pas de manière magique hein... mais clairement il y a une différence. Les élèves sont plus actifs. Plus concentrés. Et surtout... hm... le vocabulaire devient vivant. Voilà. Vivant. Je pense que c'est ça le plus important.

Chercheur :

Merci beaucoup pour votre participation.

Enseignant :

Avec plaisir.

3.4. Commentaire

Ce deuxième entretien confirme et approfondit une orientation déjà perceptible dans le discours précédent : la centralité du lexique dans les difficultés de compréhension de l'écrit en 3e AM. Mais ici, la formulation est encore plus radicale. Le lexique n'est pas seulement une difficulté parmi d'autres. Il devient le point de rupture principal. Celui à partir duquel la compréhension bascule ou s'effondre.

Dès l'ouverture, l'enseignant insiste sur une idée simple et forte : comprendre globalement est possible, mais l'accumulation d'incompréhensions lexicales provoque un décrochage total. On observe ici un phénomène de seuil. Tant que le nombre de mots inconnus reste limité, la compréhension survit. Mais au-delà d'un certain point, elle se désagrège. Cette logique de rupture est essentielle. Elle montre que la compréhension n'est pas linéaire. Elle est fragile, dépendante d'un équilibre lexical instable. Face à ces difficultés, les comportements des élèves se différencient. Certains mobilisent le contexte. Tentative d'inférence. Stratégie de compensation. Mais une majorité adopte une posture de blocage. Attente de la traduction. Dépendance à une autorité explicative. Et surtout une dimension affective apparaît : la peur de se tromper. Cette peur n'est pas secondaire. Elle agit comme un frein cognitif. Elle empêche l'essai, l'hypothèse, l'interprétation. Elle enferme l'élève dans une posture de réception passive.

On voit donc se dessiner deux profils cognitifs : un profil d'élaboration contextuelle, et un profil de dépendance traductionnelle. Le second semble dominant dans le discours de l'enseignant.

Sur le plan didactique, la réponse apportée repose sur un principe central : la contextualisation. Le mot isolé est jugé inefficace. Presque inutile. Cette affirmation est forte. Elle déplace l'objet d'apprentissage : le lexique n'est plus un ensemble d'unités à mémoriser, mais un élément vivant dans une situation. L'enseignant mobilise alors des supports variés : vidéos, articles, publications issues des réseaux sociaux. On note ici une ouverture vers des formes discursives hybrides, proches de l'univers des élèves.

Ce choix didactique produit des effets observés immédiatement en classe. L'engagement change. L'ambiance change. Les élèves parlent davantage. Ils posent des questions. Ils tentent même une réutilisation spontanée du lexique. Ce dernier point est important : il marque un passage de la réception à la production. Le mot n'est plus seulement reconnu, il est testé, manipulé, réinvesti. Sur le plan de la mémorisation, l'enseignant établit une relation claire : plus le mot est lié à une situation réelle, plus il est retenu. La répétition du terme « clairement » renforce cette conviction. Le lexique semble s'inscrire dans une mémoire d'usage, et non dans une mémoire scolaire isolée. Les exemples donnés (transports, écrans, sport) montrent que la proximité thématique joue un rôle décisif. À l'inverse, les textes « trop scolaires » apparaissent comme des espaces de faible rétention.

L'explication avancée ensuite introduit une dimension cognitive et affective. L'implication émotionnelle. Les élèves se sentent concernés. Ils imaginent. Ils réagissent. Et cette mobilisation subjective devient un moteur de mémorisation. Le lexique n'est plus seulement traité cognitivement. Il est vécu. Et cette transformation du rapport au mot semble centrale dans l'analyse de l'enseignant. Le sens n'est plus uniquement linguistique, il devient expérientiel.

Un autre élément important concerne les élèves en difficulté. L'enseignant observe une participation accrue dans les situations authentiques.

Non pas une disparition des difficultés, mais une réduction des inhibitions. Moins de peur. Plus d'initiative. Même avec un lexique limité, certains élèves parviennent à s'exprimer. Et progressivement, ils réutilisent les nouveaux mots.

On observe ici un processus d'appropriation progressive, lié à la baisse de la pression scolaire perçue.

Cependant, cette approche n'est pas idéalisée. Des limites apparaissent clairement. Le temps scolaire, d'abord. Ressource contrainte. Le programme, ensuite. Cadre prescriptif. Et enfin

la difficulté de certains supports authentiques, qui nécessitent une adaptation. Sans cette médiation, le risque est la surcharge lexicale et la perte de compréhension. On retrouve ici une tension classique : authenticité versus accessibilité pédagogique.

Malgré ces contraintes, la position finale de l'enseignant reste positive. Mais nuancée. Il ne s'agit pas d'un effet magique. Le terme est explicitement rejeté. L'impact est réel, mais progressif, qualitatif.

L'élève devient plus actif. Plus concentré. Et surtout, une transformation importante est formulée : le vocabulaire devient « vivant ».

Cette expression est particulièrement signifiante sur le plan analytique. Elle suggère un passage d'un lexique mort, scolaire, désincarné, à un lexique intégré à l'expérience. Un lexique qui circule, qui sert, qui s'active. C'est probablement ici que se situe le cœur de l'entretien : la mémorisation lexicale dépend moins de la simple exposition que de la vitalisation du mot dans une situation signifiante.

De là il est clair que cet entretien construit une cohérence forte autour d'une idée centrale : la contextualisation et l'authenticité ne suppriment pas les difficultés lexicales, mais elles modifient profondément la manière dont le lexique est perçu, utilisé et potentiellement mémorisé.

3.5. Entretien n°3 :

(Enseignante débutante (3e AM, expérience moins de 3 ans)

Chercheur :

Selon vous, les élèves de 3e AM rencontrent-ils des difficultés dans la mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit ?

Enseignante :

Oui... clairement oui. Surtout en 3e AM. Ils comprennent un mot sur le moment... mais après... c'est très instable. Ils oublient vite. Très..disons vite.

Chercheur :

À quoi attribuez-vous cette difficulté ?

Enseignante :

Je pense que c'est un mélange de choses. Déjà le niveau de base en français n'est pas très solide. Ensuite... ils n'ont pas assez d'exposition à la langue. Et puis... ils apprennent souvent de manière mécanique. Sans vrai contexte.

Chercheur :

Comment travaillez-vous le lexique en classe ?

Enseignante :

Moi j'essaie de simplifier beaucoup. Trop de mots difficiles... ça bloque la compréhension. Donc j'explique directement. Avec des exemples simples. Parfois des images aussi. Mais je ne vais pas toujours vers des situations très complexes.

Chercheur :

Les élèves réutilisent-ils les mots appris ?

Enseignante :

Très rarement... honnêtement. Ils les reconnaissent pendant la séance. Peut-être dans l'exercice. Mais après... ils disparaissent. Le mot n'est plus là.

Chercheur :

Avez-vous déjà utilisé des situations authentiques ?

Enseignante :

Oui... un peu. Mais pas souvent. Parce que ça demande du temps. Et parfois les textes authentiques sont difficiles. Donc il faut beaucoup adapter.

Chercheur :

Quel effet observez-vous quand vous les utilisez ?

Enseignante :

Quand ça marche... les élèves sont plus motivés. Ils parlent plus. Ils participent davantage. Mais ce n'est pas toujours évident à gérer. Il faut guider beaucoup.

Chercheur :

Pensez-vous que cela aide la mémorisation du lexique ?

Enseignante :

Oui... je pense que oui. Les mots restent un peu plus longtemps. Parce qu'ils sont liés à quelque chose de concret. Mais ce n'est pas systématique.

Chercheur :

Merci beaucoup.

Enseignante :

Je vous en prie.

3.6. Commentaire

Ce troisième entretien met en lumière une vision encore en construction de la didactique du lexique. Une vision marquée par la prudence. Par l'ajustement permanent. Et parfois par une forme d'hésitation méthodologique.

Dès les premières réponses, un constat revient. Familier. Presque attendu. Le lexique constitue la difficulté principale. Mais ici, il est associé à une instabilité encore plus accentuée. Les mots sont compris. Oui. Mais ils ne s'installent pas. Ils disparaissent rapidement. Comme dans les autres entretiens, mais avec une insistance sur la fragilité immédiate. Ce qui change cependant, c'est l'explication implicite du phénomène. L'enseignante débutante insiste davantage sur des facteurs pédagogiques internes : simplification excessive, manque de contexte structurant, apprentissage mécanique. Moins sur des facteurs externes globaux. Comme si la difficulté était d'abord didactique. Plus que sociale ou culturelle. On observe aussi une stratégie d'enseignement du lexique relativement prudente. L'explication directe domine. Avec appui sur des exemples simples, parfois des images. Mais la contextualisation reste limitée. Non pas absente. Mais contenue. Encadrée. Comme si elle devait rester facilement contrôlable.

Ce choix a une conséquence directe sur les pratiques lexicales des élèves. La mémorisation demeure fragile. Très fragile. L'enseignante le reconnaît sans détour. Les mots

sont reconnus dans l'instant de classe. Puis ils s'effacent. Ce schéma confirme une logique de mémorisation éphémère déjà observée dans les autres données.

Cependant, un élément intéressant apparaît. Dès que des situations authentiques sont mobilisées, même partiellement, une amélioration est perçue. Motivation plus forte. Participation plus active. Mais cette amélioration est perçue comme instable. Non systématique. Comme si le dispositif n'était pas encore totalement maîtrisé. On peut alors lire cet entretien comme celui d'un espace de transition. Entre deux modèles pédagogiques. D'un côté, une approche encore centrée sur l'explication et la simplification. De l'autre, une ouverture progressive vers la contextualisation et les situations authentiques.

La conclusion implicite est donc nuancée. Les situations authentiques semblent prometteuses. Mais leur intégration reste fragile. Dépendante de la gestion de classe. Du temps. Et de la maîtrise pédagogique de l'enseignant.

3.7. Entretien n°4

Enseignant expérimenté (plus de 15 ans d'expérience)

Chercheur :

Selon vous, quelles sont les principales difficultés des élèves en compréhension de l'écrit en 3e AM ?

Enseignant :

Euh, oui... Le lexique. Toujours le lexique haha. C'est le cœur du problème. Sans vocabulaire... il n'y a pas de compréhension réelle. Ils peuvent lire... mais ils ne construisent pas le sens.

Chercheur :

Comment expliquez-vous cette difficulté persistante ?

Enseignant :

Il y a une rupture aujourd'hui. Les élèves ne lisent plus assez. Ils consomment de la langue rapide. Des messages courts. Donc leur mémoire lexicale est fragmentée. Oui voilà...

Chercheur :

Quelle approche adoptez-vous pour enseigner le lexique ?

Enseignant :

Hum... Franchement...Je combine plusieurs choses. Explication directe parfois. Mais surtout contextualisation. Toujours. Un mot seul ne veut rien dire pour eux. Il faut le mettre en situation.

Chercheur :

Utilisez-vous des situations authentiques ?

Enseignant :

Euh, Oui, beaucoup. Mais de manière réfléchie. Pas n'importe quel document. Il faut choisir des situations proches de leur réalité. Sinon ça devient trop complexe.

Chercheur :

Quels types de supports utilisez-vous ?

Enseignant :

Articles courts. Vidéos. Dialogues. Parfois des situations de la vie quotidienne. Même des exemples tirés des réseaux sociaux. Mais adaptés pédagogiquement.

Chercheur :

Quel effet observez-vous sur les élèves ?

Enseignant :

Euh... Très clair. Ils participent plus. Ils comprennent mieux. Et surtout... ils retiennent mieux. Le lexique devient plus stable.

Chercheur :

Pourquoi, selon vous ?

Enseignant :

Parce qu'il y a du sens. Et aussi de l'émotion. L'élève se reconnaît dans la situation. Donc il s'implique. Et quand il s'implique... il mémorise.

Chercheur :

Les élèves faibles réagissent-ils différemment ?

Enseignant :

Oui. Ils sont souvent plus actifs dans ces moments-là. Parce qu'ils peuvent s'appuyer sur leur vécu. Même sans beaucoup de vocabulaire.

Chercheur :

Merci beaucoup pour votre participation.

Enseignant :

Oh bah de rien.

3.8. Commentaire

Le quatrième et dernier entretien se distingue immédiatement par la stabilité du discours. Une stabilité conceptuelle. Et une cohérence didactique affirmée. Le lexique est ici clairement identifié comme le noyau central des difficultés en compréhension de l'écrit. Mais sans hésitation. Sans variation. L'enseignant expérimenté propose une lecture plus structurée du problème. Il ne se limite pas à la classe. Il élargit la réflexion. Rupture des pratiques de lecture. Transformation des usages langagiers. Fragmentation de l'exposition au français. Le diagnostic devient systémique. Plus global.

Sur le plan pédagogique, une idée revient avec force. Le mot isolé n'a pas de valeur cognitive suffisante. Il doit être inséré dans un contexte. Cette affirmation est centrale. Elle structure tout le discours. Et elle justifie directement le recours aux situations authentiques.

Mais contrairement à l'enseignante débutante, l'usage de ces situations est ici pensé comme une démarche contrôlée. Sélectionnée. Raisonnée. Tous les supports ne sont pas acceptés. L'authenticité doit être pédagogique. Donc filtrée. Adaptée. Transformée.

On observe donc une forme de maturité didactique. L'authenticité n'est pas idéalisée. Elle est encadrée. Elle devient un outil, non un principe absolu.

Les effets observés sont, eux, particulièrement stables dans le discours. Meilleure participation. Compréhension facilitée. Et surtout, mémorisation plus durable du lexique.

L'enseignant établit un lien clair entre sens, implication et rétention. Un élément important apparaît ici avec plus de force que dans les autres entretiens : la dimension émotionnelle. Elle n'est pas seulement évoquée. Elle est intégrée comme variable explicative. L'élève retient mieux parce qu'il se reconnaît dans la situation. Parce qu'il est impliqué. Donc le lexique devient plus accessible cognitivement. Un autre point différencie fortement ce discours des autres : la prise en compte des élèves en difficulté. L'enseignant insiste sur leur meilleure participation dans les situations authentiques. Non pas parce que le niveau lexical augmente immédiatement. Mais parce que les barrières disparaissent partiellement. Le vécu devient un support d'accès au sens.

Donc disons que cet entretien propose une vision stabilisée des situations authentiques. Ni expérimentale. Ni hésitante. Mais intégrée dans une pratique pédagogique réfléchie.

Ici, on peut dire que cet enseignant incarne une forme d'équilibre didactique. Entre exigence pédagogique et ouverture contextualisée. Entre maîtrise du contenu et adaptation au réel des apprenants.

4. Synthèse analytique

La synthèse des données recueillies à travers les quatre entretiens enseignants ainsi que l'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche permet de dégager une cohérence interprétative forte autour de la problématique de la mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit chez les apprenants de 3e AM. Cette cohérence ne repose pas sur une simple répétition des constats.

Elle s'organise plutôt autour d'un ensemble de régularités pédagogiques, cognitives et interactionnelles qui se renforcent mutuellement.

D'abord, une première évidence s'impose. Le lexique constitue le point nodal des difficultés en compréhension de l'écrit. Dans les discours enseignants, il apparaît comme un facteur de rupture. Un seuil critique au-delà duquel la compréhension se fragilise ou s'interrompt. Dans les séances observées, cette réalité se matérialise concrètement : les apprenants du groupe témoin comprennent partiellement, mais décrochent dès que la densité lexicale augmente. La compréhension devient alors discontinue, fragmentée, dépendante de micro-explications successives.

Cette fragilité lexicale s'accompagne d'un second phénomène récurrent : une mémorisation instable et de courte durée. Les mots expliqués sont souvent reconnus dans l'instant pédagogique, puis rapidement oubliés.

Les entretiens convergent sur ce point. Les quatre enseignants interrogés décrivent une rétention limitée, fortement liée à la situation de contrôle ou à l'activité immédiate. Les observations du groupe témoin confirment cette dynamique : les élèves réutilisent peu le lexique, et sollicitent fréquemment des rappels de sens déjà fournis.

Le mot, dans ce cadre, n'accède pas à une véritable intégration dans le répertoire actif.

Cette instabilité mémorielle semble étroitement liée aux modalités de traitement du lexique. Dans la séance traditionnelle, le mot est isolé, expliqué, traduit, puis consigné. Il est traité comme une unité autonome. Ce mode de présentation favorise une mémorisation déclarative, mais non contextualisée. Le lexique devient alors un objet scolaire, détaché de toute expérience d'usage. Il est appris pour être restitué, non pour être mobilisé. À l'inverse, l'ensemble des données recueillies dans le groupe expérimental met en évidence un renversement de cette logique.

Lorsque le lexique est inséré dans une situation authentique, proche du vécu des apprenants, son appropriation change de nature. Les entretiens insistent sur ce point : les enseignants observent une meilleure rétention lorsque les mots sont reliés à des situations réelles ou familières. L'expérimentation confirme cette tendance de manière empirique.

Dans la séance expérimentale, le lexique n'est plus seulement expliqué, il est vécu, discuté, négocié. Les élèves ne reçoivent plus passivement les significations. Ils les construisent progressivement à partir du contexte, des échanges et de leurs connaissances personnelles. Cette transition vers une posture active constitue un élément central de l'analyse. Elle marque le passage d'une logique de transmission à une logique d'élaboration. Un autre élément structurant apparaît alors avec force : l'implication des apprenants. Dans le groupe témoin, elle reste faible, essentiellement scolaire et contrainte par la tâche. Dans le groupe expérimental, elle devient plus spontanée, plus expressive, parfois même émotionnelle. Les élèves réagissent, rient, racontent, se projettent. Cette implication ne relève pas uniquement de l'attitude. Elle joue un rôle fonctionnel dans la mémorisation. Elle agit comme un amplificateur cognitif, favorisant l'attention, la compréhension et l'encodage lexical. Les entretiens convergent également vers cette dimension affective. Les enseignants évoquent explicitement l'importance de la proximité

avec le vécu des élèves. Les thèmes liés à leur quotidien, comme les réseaux sociaux ou les écrans, suscitent une participation plus forte et une meilleure rétention du lexique. Cette observation rejoint les données de la séance expérimentale, où les apprenants réutilisent plus facilement les mots et les intègrent dans des échanges spontanés.

Aussi, un schéma explicatif se dessine progressivement. La mémorisation lexicale ne dépend pas uniquement de l'exposition au mot ou de sa définition, mais de l'ensemble des conditions de son activation : contexte, interaction, engagement et implication subjective. Plus ces dimensions sont présentes, plus le lexique tend à se stabiliser.

Notons également que, les stratégies d'inférence jouent un rôle différencié selon les contextes. Dans le groupe témoin, elles sont faibles ou absentes, les élèves attendant majoritairement l'explication de l'enseignant. Dans le groupe expérimental, elles émergent plus facilement. Les apprenants tentent de déduire le sens à partir du contexte, formulent des hypothèses, mobilisent leurs expériences. Ce déplacement vers une activité interprétative constitue un indicateur important de l'appropriation cognitive du lexique.

Ici donc, il convient d'observer que la nature même de l'interaction pédagogique apparaît comme un facteur déterminant.

Dans la séance traditionnelle, elle reste verticale, structurée autour de la transmission. Dans la séance expérimentale, elle devient plus horizontale, dialogique et participative.

L'enseignant ne se limite plus à expliquer, il régule, oriente, relance. Les apprenants participent à la construction du sens. Cette transformation de la posture pédagogique semble directement corrélée à l'évolution des comportements lexicaux observés.

En ce sens, l'analyse croisée des entretiens et de l'expérimentation permet d'affirmer que la mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit chez les apprenants de 3e AM est fortement conditionnée par la contextualisation et la qualité de l'engagement cognitif et affectif. Les situations authentiques ne constituent pas un simple enrichissement didactique. Elles modifient profondément les modalités d'appropriation du lexique, en favorisant sa mise en sens, sa circulation et sa stabilisation. Le lexique apparaît alors non comme un objet statique à mémoriser, mais comme une unité dynamique, dépendante des interactions, des expériences et des situations dans lesquelles il est activé. C'est dans cette dynamique que se joue, de manière essentielle, la qualité de sa mémorisation.

Conclusion

Nous arrivons au bout de notre chapitre pratique et une ligne générale se dessine. Assez nette. Sans être simpliste.

Le lexique, lorsqu'il est traité de manière isolée, se fixe peu. Il est compris. Parfois. Mais rarement retenu. Il circule peu. Il vit peu. À l'inverse, lorsqu'il est inséré dans une situation authentique, quelque chose change. L'attention augmente. La participation aussi. Les élèves s'impliquent davantage. Et le mot reste. Il ne s'agit pas d'un effet automatique. Ni magique. Mais d'un ensemble de facteurs qui se combinent. Contexte. Interaction. Engagement. Présence émotionnelle aussi.

De là, la mémorisation lexicale apparaît comme un processus fragile. Mais modulable. Dépendant fortement des conditions d'enseignement. Et c'est dans cette variation même que se situe l'apport essentiel de cette recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

Nous arrivons au terme de ce travail. Un travail né d'un constat simple (les apprenants oublient le lexique) et qui s'est progressivement révélé plus complexe, plus riche, plus dense qu'il n'y paraissait au départ.

Ce que ce mémoire a tenté de faire, c'est relier. Relier les neurosciences et la classe. Relier la théorie et le terrain. Relier ce qui se passe dans le cerveau à ce qui se passe dans une salle du CEM Laala Mohamed Chelal, un matin de séance de compréhension de l'écrit.

Ce que nous avons établi. Le premier chapitre l'a montré clairement : la mémorisation du lexique ne relève pas du simple effort cognitif. Elle engage des structures cérébrales précises. L'hippocampe consolide. L'amygdale charge émotionnellement. Le cortex cingulaire oriente l'attention. Ensemble, ces structures fonctionnent mieux lorsque l'apprentissage est situé, contextualisé, porteur de sens. Un mot isolé est un mot fragile. Un mot inscrit dans une expérience vivante a une tout autre chance de durer. C'est ce que les situations authentiques permettent. Elles ne sont pas un simple outil pédagogique. Elles constituent une condition d'apprentissage plus proche du fonctionnement réel du cerveau humain. En plaçant le lexique dans un contexte signifiant, proche du vécu des élèves, elles activent simultanément plusieurs dimensions de la mémoire. La dimension cognitive, bien sûr. Mais aussi la dimension émotionnelle. Et la dimension interactionnelle.

Ce que le terrain a confirmé. L'expérimentation menée dans les deux groupes a été éclairante. Dans le groupe témoin, les mots étaient expliqués. Compris sur le moment. Puis oubliés. La séance restait scolaire dans sa forme, mécanique dans son déroulement. Les élèves copiaient. Peu parlaient. Le lexique ne circulait pas. Il était reçu, pas vécu.

Dans le groupe expérimental, le même lexique (ou un lexique comparable) a été traité autrement. Un texte authentique. Un thème proche de leur quotidien. Une discussion orale avant la lecture.

Et alors quelque chose a changé. Les élèves ont participé. Ils ont réagi. Ils ont ri, contesté, raconté. Le mot n'était plus une définition. Il était lié à une situation. À une expérience. À une prise de parole.

Les quatre enseignants interrogés ont confirmé, à leur manière, cette même dynamique. L'une avec prudence et nuance. L'autre avec conviction. Mais ils ont reconnu l'évidence :

lorsque le lexique est ancré dans une réalité proche des élèves, il reste plus longtemps. Il revit dans d'autres contextes. Il devient, pour reprendre les mots de l'enseignant du second entretien, « vivant ».

Les limites de ce travail. Il serait inexact de présenter les situations authentiques comme une solution universelle. Ce serait trop simple. Le temps scolaire est contraint. Le programme est chargé. Les supports authentiques présentent parfois une densité lexicale trop élevée pour certains apprenants. Ils nécessitent une adaptation réfléchie, une médiation pédagogique soigneuse. Sans cette régulation, la situation authentique peut devenir une source de surcharge plutôt qu'un espace d'apprentissage. Ici, notre étude reste limitée dans son envergure. Deux séances. Quatre entretiens. Un seul établissement. Ces données sont riches sur le plan qualitatif, mais elles ne permettent pas de généraliser à grande échelle. D'autres recherches, sur des corpus plus larges, dans des contextes différents, viendraient utilement compléter ce que nous avons ici amorcé.

Ce que ce travail ouvre. Au-delà de ses résultats propres, ce mémoire soulève une question plus large.

Quelle place accorde-t-on réellement à la vie dans les classes de langue ? La langue est un outil de communication. Elle vit dans les échanges, dans les expériences, dans les interactions sociales. Or l'enseignement du lexique l'en extrait souvent. Il la réduit. Il l'appauvrit. Il en fait un objet scolaire, déconnecté du monde.

Les situations authentiques proposent de réparer ce lien. Non par idéalisme. Non par effet de mode. Mais parce que le cerveau apprend mieux ce qui a du sens. Parce que l'émotion consolide la mémoire. Parce que l'engagement cognitif naît d'une implication réelle, et non d'une obligation scolaire abstraite.

La mémorisation du lexique n'est donc pas qu'une affaire de méthodes. C'est une affaire de conditions. De sens. De contexte. Et, au fond, de respect de l'apprenant dans son rapport vivant à la langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références Bibliographiques

Ouvrages et articles scientifiques

Bales, E. (2022). Cerveau et émotions à l'adolescence : Les neurosciences au service des compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement. Ellipses. <https://shs.cairn.info/cerveau-et-emotions-a-l-adolescence--9782340072930-page-93?lang=fr>

Benamar, R. (2020). Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de FLE au secondaire algérien. *Multilinguales*, 12. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.4331>

Bogaards, P. (1994). Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.

Hatier/Didier. (Collection Langues et apprentissage des langues / CREDIF) Calaque, E., & David, J. (dir.). (2004). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.didle.2004.01>

Carré, P., & Fenouillet, F. (2024). Chapitre 16. Motivation et rapport à la formation. Dans P. Carré, P. Caspar, C. Frégné & O. Las Vergnas (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (5^e éd., p. 351-373). Dunod. <https://shs.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-formation--9782100821457-page-351?lang=fr>

Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année psychologique*, 102(2), 363-389. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29596>

Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. Dans *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108-125). EMS Éditions. <https://shs.cairn.info/les-methodes-de-recherche-du-dba--9782376871798-page-108?lang=fr>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.

Denis, J., Zdanowicz, N., & Reynaert, C. (2011). Les bases anatomiques et physiologiques du système limbique et leur implication dans le traitement du bégaiement. Dans *Les bégaiements*

de l'adulte (p. 45-48). Solal.

Déro, M., & Fenouillet, F. (2024). Chapitre 15. Mémoire et apprentissage. Dans P. Carré, P. Caspar, C. Frégné & O. Las Vergnas (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (5^e éd., p. 324-350). Dunod. <https://shs.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-formation--9782100821457-page-324?lang=fr>

Dolz, J., & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12. <https://doi.org/10.4000/ree.5115>

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *ALSIC*, 7. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

Germain, C., Netten, J., & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, 60(3), 309-332. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.309>

Hamedi, B. (2024). Chapitre 3. Les neurosciences pour comprendre les mécanismes d'apprentissage. Dans F. Guénot & O. De Lagarde (dir.), *Les neurosciences éducatives : Repenser la pédagogie au regard des neurosciences* (p. 36-40). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.gueno.2024.01.0036>

Heurley, L. (2006). L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164, 10-25.

Hilton, H. (2018). Compte rendu de : Claude Germain (2017), *L'approche neurolinguistique*, Longueuil (Canada) : Myosotis Presse. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2739>

ANNEXES

Annexe 1

**Tableau récapitulatif des critères pris en compte
dans la collecte du corpus**

N°	Critères	Description
01	Pertinence par rapport à l'objectif de l'étude	Les documents doivent répondre à la problématique et aux objectifs de la recherche.
02	Niveau des apprenants	Les textes sont adaptés au niveau linguistique et cognitif des élèves de 3e AM.
03	Lien avec le programme officiel	Les contenus sélectionnés sont en cohérence avec les orientations du programme de français.
04	Authenticité des supports	Les supports proviennent de situations réelles ou proches du vécu des apprenants.
05	Richesse lexicale	Les textes contiennent un lexique varié, utile et réutilisable en contexte.
06	Accessibilité des textes	Les documents sont compréhensibles sans être trop simplifiés.
07	Diversité des thèmes	Les thèmes abordés couvrent plusieurs domaines proches de l'univers des élèves.
08	Intérêt et motivation des apprenants	Les textes sont susceptibles de susciter l'intérêt et l'implication active des apprenants.
09	Faisabilité en classe	Les supports peuvent être exploités facilement dans le temps et les conditions de la classe.
10	Capacité à favoriser la mémorisation du lexique	Les activités proposées autour des textes facilitent la mémorisation et la réutilisation du lexique.

Annexe 2

FICHE PÉDAGOGIQUE – SÉANCE 1 (GROUPE TÉMOIN)			
Niveau : 3e AM	Durée : 60 min	Activité : Compréhension de l'écrit	Type de séance : Traditionnelle (sans situation authentique)
Objectif : Amener l'apprenant à comprendre un texte et à mémoriser le lexique à travers une approche traditionnelle. Support : Texte extrait du manuel scolaire.			

I. Texte

L'environnement et notre avenir

L'environnement est l'ensemble des éléments qui nous entourent. Il comprend l'air que nous respirons, l'eau que nous buvons, le sol sur lequel nous vivons et les plantes et les animaux qui peuplent notre planète. Aujourd'hui, l'environnement est menacé par plusieurs facteurs : la pollution, la déforestation, le gaspillage des ressources naturelles et l'urbanisation excessive.

La pollution de l'air provoque des maladies respiratoires chez l'homme et chez les animaux. Les déchets jetés dans les rivières et les mers détruisent la vie aquatique. La déforestation entraîne la disparition de nombreuses espèces végétales et animales.

Pour protéger notre environnement, chacun de nous doit agir au quotidien : économiser l'eau, trier les déchets, planter des arbres et éviter les comportements nuisibles à la nature.

Préserver l'environnement, c'est assurer un avenir meilleur pour les générations futures.

II. Vocabulaire

1. Relève du texte les mots ou expressions suivants.

- pollution :
- déforestation :
- ressources naturelles :
- urbanisation :
- gaspillage :

2. Donne le sens des mots suivants en t'aidant du texte.

- pollution :
- déforestation :
- aquatique :
- nuisible :

3. Trouve dans le texte un synonyme du mot suivant.

- menacé =

III. Compréhension de l'écrit

1. Réponds par vrai ou faux.

- a) L'environnement comprend seulement l'air et l'eau.
- b) La pollution n'affecte pas la santé humaine.
- c) La déforestation provoque la disparition d'espèces.
- d) On peut protéger l'environnement par des gestes quotidiens.

2. Réponds aux questions suivantes.

- a) Quels sont les éléments qui composent l'environnement ?
.....
- b) Quels sont les principaux dangers qui menacent l'environnement ?
.....
- c) Quelles solutions propose le texte pour protéger l'environnement ?
.....
- d) Selon le texte, pourquoi devons-nous préserver l'environnement ?
.....

IV. Expression écrite

Écris un court paragraphe (4 à 5 lignes) dans lequel tu expliques pourquoi il est important de protéger notre environnement.

.....

.....

.....

.....

Rôle de l'enseignant

- Présentation du texte.
- Explication du lexique.
- Poser des questions de compréhension.
- Corriger et reformuler.

Critères d'évaluation

- Compréhension du texte.
- Enrichissement du vocabulaire.
- Pertinence des réponses.
- Respect des consignes.

Annexe 3

FICHE PÉDAGOGIQUE – SÉANCE 2 (GROUPE EXPÉRIMENTAL)			
Niveau : 3e AM	Durée : 60 min	Activité : Compréhension de l'écrit	Type de séance : Avec situation authentique
Objectif : Amener l'apprenant à comprendre un texte authentique et à mémoriser le lexique à travers une situation proche de son vécu. Support : Article de magazine destiné aux adolescents (document authentique simplifié).			
I. Mise en situation (10 min) ➤ L'enseignant montre quelques images : des adolescents avec leurs téléphones, en classe, à la maison, dans la rue. ➤ Questions orales : • Combien de temps passez-vous chaque jour sur votre téléphone ? • À quoi l'utilisez-vous le plus souvent ? • Pensez-vous que l'utilisation excessive du téléphone peut poser des problèmes ? Pourquoi ? → Les idées principales sont notées au tableau.		II. Texte (Support authentique) Les ados et le téléphone portable : amis ou ennemis ? Aujourd'hui, le téléphone portable fait partie de la vie quotidienne des adolescents. Il permet de communiquer, de s'informer, de se divertir et même d'apprendre. Grâce à lui, on peut rester en contact avec ses amis, regarder des vidéos, écouter de la musique ou jouer à des jeux en ligne. Cependant, une utilisation excessive peut avoir des effets négatifs. Passer trop de temps devant l'écran peut provoquer de la fatigue, des troubles du sommeil, une baisse de concentration et même de l'isolement. Certains jeunes préfèrent rester connectés plutôt que de parler avec leur famille ou de sortir avec leurs amis. Il est donc important d'utiliser le téléphone avec modération. Fixer des limites, planifier son temps et privilégier les activités réelles sont des solutions pour profiter des avantages du portable sans en subir les inconvénients.	
III. Compréhension globale (10 min) 1. Réponds par vrai ou faux. a) Le téléphone portable sert uniquement à jouer. b) Il peut aider les adolescents à apprendre. c) Une utilisation excessive n'a aucun effet négatif. d) Il est conseillé d'utiliser le téléphone avec modération. 2. Donne un titre au texte. 		IV. Travail lexical en contexte (15 min) 1. Relève dans le texte les mots ou expressions suivants. • communiquer : • se divertir : • utilisation excessive : • troubles du sommeil : • baisse de concentration : • isolement : • privilégier : 2. À partir du contexte, trouve le sens des mots suivants. • isolement : • modération : • effet négatif : 3. Complète les phrases avec un mot du texte. a) Passer beaucoup de temps sur le téléphone peut provoquer des b) Il faut les activités réelles comme le sport ou la lecture. c) Le téléphone permet de rester en avec ses amis.	
V. Compréhension détaillée (15 min) Réponds aux questions suivantes. 1. Quels sont les avantages du téléphone portable selon le texte ? 2. Quels sont les effets négatifs d'une utilisation excessive ? 3. Pourquoi certains adolescents préfèrent-ils rester connectés plutôt que de sortir ? 4. Quelles solutions propose le texte pour mieux utiliser le téléphone ? 		VI. Réemploi lexical et expression personnelle (10 min) 1. Réécris la phrase suivante en remplaçant le groupe souligné par un autre mot du texte. Une utilisation trop longue du téléphone peut causer des problèmes. 2. Donne ton avis : penses-tu que les adolescents utilisent trop leur téléphone ? Justifie ta réponse en 3 à 4 lignes. 	

Résumé

Notre mémoire examine la mémorisation du lexique en compréhension de l'écrit chez les apprenants de troisième année moyenne au CEM Laala Mohamed Chelal. Un constat s'impose : les méthodes traditionnelles ne garantissent pas une rétention durable du vocabulaire. Les mots sont compris sur le moment. Puis oubliés. La question centrale interroge l'effet des situations authentiques sur cet ancrage lexical. Trois hypothèses sont formulées : la contextualisation renforce l'implication cognitive, les émotions consolident la mémoire, les supports authentiques favorisent la réutilisation spontanée du lexique.

Le cadre théorique mobilise les neurosciences (hippocampe, amygdale, cortex cingulaire) ainsi que l'approche neurolinguistique de Germain, Netten et Paradis. Une démarche qualitative est adoptée, fondée sur deux séances expérimentales et des entretiens semi-directifs avec deux enseignants. Les résultats convergent : les apprenants exposés à des situations authentiques s'impliquent davantage, retiennent mieux le vocabulaire et développent naturellement des stratégies d'inférence lexicale. Les situations authentiques ne constituent pas une solution universelle. Elles modifient cependant en profondeur les conditions d'apprentissage et représentent une voie pédagogique particulièrement prometteuse.

Mots-clés : mémorisation lexicale, situations authentiques, compréhension de l'écrit, FLE, 3AM, neurosciences, approche neurolinguistique.

Abstract:

This dissertation investigates vocabulary memorisation in reading comprehension activities among third-year middle school learners at CEM Loula Mohamed Chelal, Algeria. A recurring problem is observed : traditional teaching methods fail to ensure lasting retention. Words are understood in the moment. Then forgotten. The central question examines whether authentic situations improve lexical memorisation in reading comprehension. Three hypotheses guide the research : contextualisation strengthens cognitive engagement, emotions consolidate memory traces, and authentic materials encourage spontaneous vocabulary reuse. The theoretical framework draws on neuroscience; specifically the roles of the hippocampus, amygdala, and cingulate cortex ; as well as the neurolinguistic approach developed by Germain, Netten and Paradis.

A qualitative methodology is adopted, built around two experimental classroom sessions and semi- structured interviews conducted with two teachers. The findings are consistent : learners exposed to authentic situations show greater involvement, retain vocabulary more effectively, and naturally develop lexical inference strategies. Authentic situations are not a universal remedy. They do, however, fundamentally reshape the conditions of vocabulary learning and represent a genuinely promising pedagogical path.

Keywords : lexical memorisation, authentic situations, reading comprehension, FFL, middle school, neuroscience, neurolinguistic approach.

الملخص:

تتناول هذه المذكرة إشكالية حفظ المفردات في مرحلة فهم المكتوب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة لولا محمد شلال، الجزائر. ثمة ملاحظة أساسية تفرض نفسها: الطرائق التقليدية لا تكفل احتفاظاً دائماً بالمفردات، إذ تُفهم الكلمات في لحظتها ثم سرعان ما تُنسى. ينطلق السؤال المحوري من هذا الواقع ليستفسر عن مدى إسهام الوضعيات الأصلية في تعزيز حفظ المعجم. تُصاغ ثلاث فرضيات:

السياق يرسخ الانخراط المعرفي، والمشاعر تدعم أثر الذاكرة، والدعائم الأصلية تشجع على إعادة توظيف المفردات بصورة تلقائية. يستند الإطار النظري إلى علم الأعصاب-من خلال أدوار الحصين واللوزة والقشرة الحزامية-فضلاً عن المقاربة العصبية اللغوية التي طوّرها جيرمان ونيتن وباراديس. اعتمد منهج نوعي يركز على حصتين تجريبيتين ومقابلتين شبه موجّهتين مع معلمين. وتتقاطع النتائج في خلاصة واحدة: التلاميذ المُعرّضون لوضعيات أصلية يُبدون انخراطاً أعمق، ويحتفظون بالمفردات بشكل أفضل، ويطوّرون بصورة طبيعية استراتيجيات الاستنتاج المعجمي. لا تمثل الوضعيات الأصلية حلاً شاملاً، غير أنها تُعيد تشكيل شروط تعلّم المفردات بشكل جوهري وتُشكّل مساراً بيداغوجياً واعداً بامتياز.

الكلمات المفتاحية: الحفظ المعجمي، الوضعيات الأصلية، فهم المكتوب، اللغة الفرنسية لغةً أجنبية، السنة الثالثة متوسط، علم الأعصاب، المقاربة العصبية اللغوية.