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
FILIÈRE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Mémoire présenté pour l'obtention

Du diplôme de Master Académique

Par : HAMOUDI Khaoula - SADOUN HOUDA

Intitulé :

L'apport du dispositif d'association image-mot au développement du vocabulaire en compréhension de l'oral

Cas des apprenants de 3e A.P. à l'école Gherabi Chellali

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Qualité	Établissement
M. BOUGLIMINA Mustafa	Président	Université Mohamed Boudiaf - M'sila
M. MESSAOUR Amir	Rapporteur	Université Mohamed Boudiaf - M'sila
M. BENSFA Youcef	Examinateur	Université Mohamed Boudiaf - M'sila

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 ÉTRANGÈRES

FILIÈRE : LANGUE FRANÇAISE

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Mémoire présenté pour l'obtention

Du diplôme de Master Académique

Par : HAMOUDI Khaoula - SADOUN HOUDA

Intitulé :

L'apport du dispositif d'association image-mot au développement du vocabulaire en compréhension de l'oral

Cas des apprenants de 3e A.P. à l'école Gherabi Chellali

REMERCIEMENTS

Nous tenons, tout d'abord, à rendre grâce à Allah, qui nous a accordé la force, la patience et le courage nécessaires pour mener à bien ce modeste travail.

Nous adressons nos plus sincères remerciements à notre directeur de recherche, **M**. **Messaour Amir**, pour sa disponibilité, la pertinence de ses orientations, la richesse de ses conseils ainsi que pour l'intérêt constant qu'il a porté à ce travail.

Nous remercions vivement les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce mémoire et de consacrer de leur temps à son examen.

Enfin, nous adressons nos remerciements les plus respectueux à l'ensemble des enseignants du département de français pour la qualité de leur formation et leur accompagnement tout au long de notre parcours universitaire.

DÉDICACE

Avec tout honneur et fierté, je dédie ce modeste travail :

À mon cher père Aziz, aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eus pour toi.

Ce travail est le fruit des sacrifices que tu as consentis pour mon éducation et ma formation.

Je te dédie ce travail en témoignage de mon profond amour.

Puisse Dieu, le Tout-Puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

À ma chère mère Razika, que Dieu lui accorde sa miséricorde et l'accueille dans Son vaste paradis (رحمها الله)

Ton absence est une douleur, mais ton amour reste éternel dans mon cœur.

À l'épouse de mon père, Badra, pour son soutien, sa présence, et ses efforts au sein de notre famille. Qu'elle trouve ici l'expression de mon respect et de ma reconnaissance.

À mes frères, Ramdhan, Zakaria, Ishak, Moâtaz, et mon petit Ali, pour leur soutien et leurs encouragements.

À mes chères amies pour leur soutien et les moments partagés tout au long de ce parcours.

À mon binôme de mémoire, Houda, pour son sérieux et sa patience.

Ce travail est aussi le fruit de nos efforts communs.

Khaoula

DÉDICACE

Avec tout honneur et fierté, je dédie ce modeste travail :

*À mon cher père **Aboulgacem**, aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eus pour toi.*

Ce travail est le fruit des sacrifices que tu as consentis pour mon éducation et ma formation.

Je te dédie ce travail en témoignage de mon profond amour.

Puisse Dieu, le Tout-Puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

À ma très chère mère,
ma source infinie d'amour, de patience et de sacrifice. Merci pour ton soutien, tes encouragements et tes prières qui m'ont toujours donné la force d'avancer.

Je te dédie ce travail avec tout mon amour.

À mes chers frères Younes, Alaa Eddine, Mohamed, Yacine et ma petite sœur Sofia.

À mes chers amis pour leur soutien et les moments partagés tout au long de ce parcours.

À mon binôme de mémoire, Khaoula, pour son sérieux et sa patience.

Ce travail est aussi le fruit de nos efforts communs.

Houda

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....

DÉDICACES.....

LISTE DES TABLEAUX.....

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....1

CHAPITRE I : MÉDIATION LEXICO-ICONIQUE EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Introduction 4

1. Appropriation lexicale et compréhension de l'oral en FLE 5

1.1. Lexique et vocabulaire : du système linguistique à l'appropriation 5

1.2. La compétence lexicale comme vecteur de la réception auditive 6

1.3. Déterminants et contraintes cognitifs de l'appropriation lexicale 7

1.4. Interférences sociolinguistiques et médiation iconique en contexte algérien.....8

2. Processus et dispositifs d'acquisition lexicale.....9

2.1. Ancrage conceptuel et typologique du jeu didactique 9

2.2. L'acquisition lexicale : dynamiques et modulations.....10

2.3. Dispositifs d'association image-mot : modalités et pertinence expérimentale..11

3. Didactisation de la médiation icono-lexicale 12

3.1. Support iconique et efficience cognitive 12

3.2. L'association image-mot : construction lexico-sémantique 13

3.3. Approche multimodale : cohérence et contiguïté 14

Conclusion.....15

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Introduction 17

1. Présentation du terrain et de l'échantillon 17

1.1. L'établissement et son contexte 17
1.2. Description de l'échantillon et constitution des groupes 18
1.3. Profil linguistique des apprenants 19

2. Ancrage programmatique : la séquence expérimentale 19

2.1. Le cadre pédagogique officiel 19
2.2. Justification didactique du choix de la séquence 20
2.3. Le lexique ciblé : inventaire et justification 20

3. Problématique opérationnelle et variables 22

3.1. Question de recherche et hypothèse 22
3.2. Opérationnalisation des variables 22

4. Critères de sélection et d'exclusivité du dispositif expérimental 23

5. Outils de recueil et de traitement des données 24

5.1. Protocole d'évaluation par pré-test et post-test 24
5.2. Déroulement de l'expérimentation 25
5.2.1. Calendrier général 25
5.2.2. Fiche pédagogique détaillée de la 1re séance 26
5.2.3. Canevas méthodologique et phases du déroulement des séances 27

6. Limites méthodologiques de la recherche 28

Conclusion 29

CHAPITRE III : SYNTHÈSE EXPÉRIMENTALE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Introduction 31

1. Présentation et traitement des données quantitatives 31

1.1. Analyse comparative des performances globales 31
1.2. Distribution des résultats par paliers de maîtrise.....32
1.3. Portée et limites de l'inférence statistique.....33

2. Analyse des données issues de l'observation systématique 33

2.1. Traitement des indicateurs de fréquence comportementale.....33
2.2. Manifestations cognitives et faits de classe.....34

3. Confrontation et interprétation des données expérimentales.....35

3.1. Lecture didactique des performances 35
3.2. Variables incidentes et portée du protocole 35

4. Perspectives et recommandations pédagogiques 37

Conclusion.....38

CONCLUSION GÉNÉRALE.....40

BIBLIOGRAPHIE 43

ANNEXES.....47

RÉSUMÉS.....57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : *Synthèse comparative des dispositifs d'association icono-lexicale* 12

Tableau 2 : *Caractéristiques structurelles de l'échantillon d'étude* 18

Tableau 3 : *Cadrage curriculaire de la séquence expérimentale* 19

Tableau 4 : *Inventaire et catégorisation du corpus lexical expérimental*.....20

Tableau 5 : *Matrice d'opérationnalisation et de contrôle des variables* 22

Tableau 6 : *Matrice de sélection et de validité des dispositifs icono-lexicaux*.....23

Tableau 7 : *Configuration docimologique du protocole d'évaluation* 24

Tableau 8 : *Grille d'observation des comportements d'apprentissage* 25

Tableau 9 : *Chronologie et répartition des activités du protocole expérimental* 25

Tableau 10 : *Fiche de préparation didactique de la 1re séance* 26

Tableau 11 : *Canevas opérationnel des séances expérimentales* 27

Tableau 12 : *Comparaison des moyennes et des écarts de progression entre GE et GT* 31

Tableau 13 : *Distribution comparative des effectifs par paliers de performance* 32

Tableau 14 : *Synthèse comparative des indices de fréquence comportementale (GE / GT)* 33

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'introduction du Français Langue Étrangère dans le système éducatif algérien marque le début d'un apprentissage linguistique institutionnel précoce. Pour la grande majorité des apprenants, la classe constitue l'unique espace d'exposition à la langue cible, l'environnement familial et social immédiat n'en favorisant pas la pratique quotidienne. La responsabilité de l'enseignant s'avère dès lors déterminante, car il doit créer, en quelques heures par semaine seulement, les conditions propices à l'appropriation linguistique.

La présente recherche trouve sa source dans un protocole d'observation directe mené en contexte scolaire réel, précisément au sein de l'école primaire Gherabi Chellali à Berhoum (wilaya de M'Sila). Au contact du terrain, nous avons constaté que de nombreux apprenants manifestent des difficultés persistantes à décoder et à retenir les unités lexicales qu'ils entendent, même lors d'écoutes répétées en classe de FLE.

Dans leur majorité, les pratiques pédagogiques conventionnelles se centrent sur la répétition chorale des termes transcrits au tableau et sur le recours relativement récurrent à la traduction en arabe dialectal. Si ces modalités favorisent une saisie sémantique immédiate, elles s'avèrent insuffisantes pour stabiliser l'acquisition du lexique à long terme et garantir un accès direct au sens en dehors de la présence de l'enseignant.

Cela nous a amenés à explorer des méthodes plus adaptées à l'âge des apprenants. Les dispositifs d'association image-mot, qui combinent des supports iconiques et des mots dans un contexte empreint d'un certain ludisme, se présentent comme un levier fonctionnel pour soutenir la mémoire de travail des jeunes apprenants.

Cette recherche part donc du constat que les méthodes dites conventionnelles semblent insuffisantes pour développer l'appropriation lexicale en compréhension de l'oral. En découle la question de recherche suivante :

> « Dans quelle mesure le dispositif d'appariement image-mot, intégré au sein d'une séquence du programme officiel de 3e A.P., contribue-t-il à optimiser la mémorisation lexicale immédiate en compréhension de l'oral ? »

Pour répondre à cette problématique, nous formulons l'hypothèse selon laquelle la modalité d'association image-mot favorise l'accès au sens et renforce la rétention lexicale chez les jeunes apprenants.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour une recherche-action de nature expérimentale. Elle a été mise en œuvre le 23 février 2026 auprès de deux groupes d'apprenants de troisième année primaire au sein de l'école primaire Gherabi Chellali. Lors

de l'exploitation de la séquence « Qu'est-ce que tu veux manger ? » du Projet 2. L'effectif a été scindé en deux sous-groupes homogènes : le groupe expérimental, soumis à un dispositif fondé sur des tâches d'appariement image-mot, et le groupe témoin, exposé à l'enseignement lexical courant. Pour vérifier cette conjecture, les deux effectifs ont été évalués par le biais d'un pré-test et d'un post-test afin de mesurer et de comparer leur progression.

Ces données quantitatives ont été complétées par une observation directe des séances, formalisée par des notes de terrain ciblant les dynamiques d'apprentissage et les réactions des apprenants face aux supports. Cette approche a permis de croiser les mesures statistiques et les analyses descriptives afin d'évaluer l'impact de l'intervention pédagogique.

Afin de rendre compte de ce protocole, le présent mémoire s'articule autour de trois chapitres complémentaires :

Le premier chapitre définit le cadre théorique en articulant les fondements de la didactique du lexique en Français Langue Étrangère avec les mécanismes de la compréhension de l'oral, éclairés par la théorie du double codage de Paivio (1986) et les contraintes de la charge cognitive de Sweller (1988).

Le deuxième chapitre est dédié à la description de la démarche méthodologique. Il expose les caractéristiques de l'échantillon, le contrôle des variables, le calibrage du corpus lexical alimentaire et le canevas séquentiel des séances d'apprentissage.

Le troisième chapitre présente la synthèse expérimentale et les perspectives didactiques. Il prend en charge le traitement quantitatif des performances aux tests de compréhension de l'oral, l'analyse qualitative des indices d'engagement comportemental issus de l'observation, et discute la validité du protocole avant de proposer des recommandations pédagogiques concrètes pour la classe de FLE.

Sans prétendre apporter une réponse définitive quant à la pertinence des dispositifs d'appariement icono-lexicaux au cycle primaire, cette recherche vise, à la faveur d'une approche empirique et de données concrètes, à offrir des pistes de réflexion didactiques susceptibles de contribuer à l'optimisation de l'enseignement du français du Français Langue Étrangère dans le contexte scolaire algérien.

CHAPITRE I

MÉDIATION LEXICO-ICONIQUE EN COMPRÉHENSION DE L'ORAL

Le Français Langue Étrangère (FLE) au cycle primaire en Algérie s'inscrit dans un paysage sociolinguistique complexe, caractérisé par un plurilinguisme et une diglossie où cohabitent l'arabe algérien, le berbère (tamazight) et l'arabe standard moderne. Ce contexte environnemental influence directement le processus d'appropriation lexicale chez le jeune apprenant. En effet, les mécanismes de transfert interlingue, d'interférence socio-affective et de catégorisation conceptuelle diffèrent sensiblement de ceux observés chez un public strictement monolingue, conférant ainsi une spécificité cognitive majeure à l'acquisition des mots en classe de langue.

Les orientations pédagogiques algériennes pour la troisième année primaire privilégient l'acquisition d'un lexique fonctionnel et usuel, ancré dans l'environnement immédiat de l'enfant. Les apprenants sont ainsi confrontés à des apprentissages scénarisés visant la maîtrise d'actes de parole fondamentaux (se présenter, saluer, questionner). Les unités didactiques s'articulent autour de thématiques familières telles que la sphère familiale, l'espace scolaire, le monde animal ou l'alimentation. L'objectif de cette configuration est d'amener progressivement l'apprenant à mobiliser les indices linguistiques, iconiques et extralinguistiques afin de co-construire le sens d'un message oral simple en contexte.

Ce premier chapitre pose les jalons de l'ancrage didactico-cognitif requis pour examiner cette architecture d'apprentissage. La réflexion s'ouvre sur les concepts de lexique et de vocabulaire au regard des contraintes attentionnelles et psycholinguistiques propres au public de la 3e A.P. En outre, l'analyse cible les dynamiques de l'acquisition lexicale en isolant les fonctions pédagogiques du jeu didactique. Enfin, ce parcours théorique s'achève sur l'examen des processus de didactisation de la médiation icono-lexicale, mettant en contraste les apports et les limites de l'approche multimodale.

1. Appropriation lexicale et compréhension de l'oral en FLE

1.1. Lexique et vocabulaire : du système linguistique à l'appropriation

La divergence entre le lexique et le vocabulaire dépasse le cadre de la simple nuance terminologique ; elle traduit une vision spécifique de l'apprentissage et oriente, par conséquent, la mise en œuvre des pratiques de classe. Le lexique se définit comme le répertoire structuré de l'ensemble des unités significatives d'une langue, régi par des relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyponymie) et morphologiques (dérivation). Dans cette perspective, il constitue une entité abstraite propre à la langue en tant que système (Cuq & Gruca, 2005). Le vocabulaire, en revanche, correspond à la part actualisée de ce système : il englobe les unités lexicales effectivement mobilisées par un locuteur en contexte de communication. Il est donc tributaire du profil de l'apprenant et évolue selon son âge, son degré d'exposition à la langue cible et ses expériences interactionnelles.

La délimitation du lexique ciblé répond à un impératif de planification didactique, déterminé par les objectifs communicatifs du programme officiel. À ce propos, la modélisation de la compétence lexicale formalisée par Nation (2001) distingue trois dimensions interdépendantes : la forme (phonologique et graphique), le sens (connexion entre le signifiant et le référent conceptuel) et l'usage (contraintes contextuelles). L'analyse des orientations institutionnelles relatives à la 3e A.P. révèle que l'effort didactique se focalise prioritairement sur la mémorisation de la forme phonique et la construction sémantique de l'unité lexicale. Dès lors, le choix de dispositifs centrés sur la reconnaissance auditive et l'association iconographique trouve sa justification, ces tâches répondant au besoin de consolider la compréhension plutôt que l'exploitation des mots en production.

Par ailleurs, les recherches sur le « Français Fondamental » menées par Gougenheim et son équipe apportent un éclairage intéressant pour notre étude. Ces travaux font une distinction essentielle entre les mots fréquents (à forte charge structurelle) et les mots dits « disponibles ». Un mot disponible est un mot concret qui n'est pas utilisé à chaque instant, mais qui surgit tout de suite à l'esprit dès que l'on parle d'un sujet précis. Dans le cadre de notre thématique liée à l'alimentation, des unités lexicales comme « lait » ou « soupe » s'activent immédiatement dès que l'on aborde le thème du repas.

En classe de 3e A.P., tout l'enjeu de la compréhension orale se joue à ce niveau. L'objectif de l'enseignant est de faire en sorte que les mots inscrits au programme officiel

deviennent immédiatement disponibles lorsque l'apprenant les entend. En installant ce réflexe à l'écoute, il peut identifier le sens du message de manière fluide, sans bloquer sur chaque mot.

1.2. La compétence lexicale comme vecteur de la réception auditive

L'apprentissage d'une langue étrangère au cycle primaire s'articule fondamentalement autour de la compréhension orale, qui s'impose comme la première compétence langagière sollicitée chez le jeune apprenant. En effet, bien avant d'être initié à la production orale, à la lecture ou à l'écriture, l'apprenant se trouve confronté à la nécessité d'extraire du sens à partir d'un flux sonore continu. Cette étape exige une reconnaissance lexicale rapide et automatique pour pallier l'aspect éphémère du message oral.

Pour éclairer ce mécanisme, Rost (2011) explique que la compréhension de l'oral dépasse largement le cadre d'une réception passive ; elle constitue un processus cognitif hautement actif et multidimensionnel. Ce processus mobilise simultanément deux mécanismes complémentaires : d'une part, les traitements ascendants (bottom-up), centrés sur le décodage direct du signal acoustique (identification des phonèmes, segmentation du discours et repérage des mots lexicaux) ; d'autre part, les traitements descendants (top-down), qui font appel à l'activité inférentielle de l'apprenant. Ces derniers impliquent la mobilisation de ses connaissances antérieures, l'activation de schémas conceptuels et la prise en compte du contexte situationnel pour anticiper et construire le sens global de l'énoncé.

Le vocabulaire joue un rôle pivot dans ce double processus. La richesse du lexique disponible détermine la vitesse et la précision de la reconnaissance lexicale dans la chaîne parlée. Un apprenant qui dispose d'un répertoire lexical limité consacre l'essentiel de ses ressources attentionnelles à identifier les mots un à un, au détriment de la construction du sens global (Goh, 2000). De surcroît, la maîtrise préalable des unités lexicales permet d'activer des schémas cognitifs qui facilitent l'anticipation et l'inférence, deux opérations essentielles à la compréhension orale (Nation, 2001).

Dans le contexte algérien de 3e A.P., cette réalité prend une dimension particulière : les apprenants découvrent le français presque exclusivement en classe, avec un volume horaire hebdomadaire limité. L'exposition à la langue est donc insuffisante pour permettre une acquisition incidente du vocabulaire, c'est-à-dire une acquisition au fil de l'exposition naturelle. Il en résulte un besoin impératif d'enseignement explicite et structuré du

vocabulaire, orienté vers des unités fonctionnelles à forte disponibilité, directement corrélées aux actes de parole ciblés par le programme.

1.3. Déterminants et contraintes cognitifs de l'appropriation lexicale

Les apprenants de 3e A.P. se situent généralement entre 8 et 9 ans, ce qui correspond, selon Piaget (1967), à la phase des opérations concrètes. Leur pensée est encore étroitement dépendante du perceptible et du manipulable : ils comprennent et mémorisent beaucoup plus efficacement les notions lorsqu'elles sont ancrées dans des référents concrets, observables ou manipulables. Cette caractéristique développementale a des implications directes sur le choix des supports pédagogiques : l'abstraction linguistique — présenter un mot isolément, hors contexte et sans support visuel — génère une charge cognitive élevée (Sweller, 1988), ce qui entrave la mémorisation.

Sur le plan de la mémoire, les jeunes apprenants présentent une mémoire de travail de capacité limitée. Miller (1956) a montré que cette mémoire ne peut traiter simultanément qu'un nombre restreint d'unités d'information (autour de sept éléments chez l'adulte, mais ce volume s'avère inférieur chez l'enfant confronté à une langue étrangère). Or, l'apprentissage d'une unité lexicale inconnue sollicite simultanément plusieurs processus parallèles : la discrimination phonologique du signal sonore, l'identification sémantique et la mise en relation avec le référent conceptuel. Lorsque ces opérations concomitantes s'accumulent, la capacité de traitement de la mémoire de travail est rapidement saturée. Sweller (2010) distingue deux grandes formes de sollicitation mnésique : la charge intrinsèque, inhérente à la nouveauté et à l'interactivité des éléments à traiter (forme sonore et sens du mot), et la charge extrinsèque, générée par une présentation pédagogique inadaptée. Un dispositif didactique bien conçu doit alléger au maximum cette charge extrinsèque pour libérer les ressources attentionnelles de la mémoire de travail, permettant ainsi à la charge intrinsèque de se convertir en un effort productif de construction de schémas mentaux en mémoire à long terme.

C'est dans cette perspective que l'image, loin d'être une simple aide illustrative, peut jouer un rôle cognitif structurant en favorisant le double codage (Paivio, 1986), à savoir la connexion en mémoire entre l'empreinte sonore et la représentation visuelle. Une image surchargée, mal sélectionnée ou présentée en même temps qu'un flux oral dense peut, à l'inverse, provoquer un partage de l'attention (Mayer, 2001). Ce phénomène sature les

canaux sensoriels et génère une surcharge cognitive extrinsèque à l'écoute, entraînant une inhibition cognitive qui fait obstacle à la construction du sens.

1.4. Interférences sociolinguistiques et médiation iconique en contexte algérien

L'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) en troisième année primaire s'inscrit dans un contexte sociolinguistique caractérisé par un multilinguisme où se côtoient l'arabe algérien, le berbère (tamazight) et l'arabe standard moderne (Taleb Ibrahimi, 1997). Ce paysage plurilingue influence directement le processus d'appropriation, car l'acquisition du vocabulaire fonctionnel défini en amont ne se déroule pas sur un répertoire verbal neutre, mais interagit avec un système linguistique déjà structuré.

En effet, les mécanismes de transfert interlingue déclenchent des interférences négatives qui affectent la réception de la langue cible. Sur le plan phonétique, l'élève peine à discriminer les phonèmes absents de sa langue maternelle, ce qui provoque des confusions acoustiques récurrentes entre les paires /p/-/b/ et /v/-/f/, ainsi que des instabilités dans la perception du système vocalique. Sur le plan sémantique, le transfert direct engendre des glissements de sens liés à des découpages conceptuels différents de la réalité ou à l'existence de faux-amis (Marquilló Larruy, 2003).

Cette opacité initiale se trouve accentuée par la distance typologique importante qui sépare le français, langue indo-européenne, des langues premières de l'environnement algérien, issues de la famille chamito-sémitique. Cette rupture structurelle prive l'apprenant de l'ancrage analogique ou de la transparence lexicale dont bénéficierait un public de langue maternelle romane.

En dehors de quelques emprunts intégrés au parlé Algérien ayant subi de fortes altérations phonétiques (Benrabah, 1999), chaque mot se présente au départ comme un stimulus sémantiquement hermétique. Pour pallier cette absence de passerelles linguistiques naturelles, l'intégration des supports iconiques devient une nécessité didactique (Cuq, 1991). Le recours à l'image permet d'établir un raccordement direct entre le concept et le signe verbal, court-circuitant le recours à la traduction.

Enfin, le statut exo lingue de la langue française en Algérie, dont l'usage reste majoritairement circonscrit à l'espace scolaire, crée un déficit quantitatif d'exposition (input) en dehors de la classe. Cette limitation environnementale exclut toute possibilité

d'acquisition incidente, rendant le développement de la compréhension orale tributaire des seules heures de cours.

Dès lors, pour atteindre le seuil de ré sollicitation nécessaire à la mémorisation (Nation, 2001), le curriculum doit planifier un recyclage lexical rigoureux. L'organisation des apprentissages impose ainsi une gestion stricte des unités linguistiques, l'enseignant ayant la charge d'opérationnaliser cette réintroduction systématique à travers les tâches, les dispositifs ludiques et les activités de réinvestissement prévus par les orientations officielles.

2. Processus et dispositifs d'acquisition lexicale

2.1. Ancrage conceptuel et typologique du jeu didactique

Au sein de la didactique des langues étrangères, le jeu didactique se définit comme une activité structurée par des règles explicites et orientée vers un objectif d'apprentissage précis, dont la dynamique suscite l'engagement cognitif et l'implication affective de l'apprenant (Khan, 1991). Pour approfondir cette définition, il convient de mobiliser les critères de la « secondarité » et de la « factualité alternative » développés par Brougère (2005). Le jeu crée un espace transactionnel fictionnel et sécurisant où l'erreur perd sa gravité scolaire habituelle. Les caractéristiques structurelles de ce dispositif reposent sur un équilibre rigoureux entre la liberté d'action de l'enfant dans le cadre des règles et le contenu linguistique ciblé par le concepteur du matériel.

Dans la classification établie par Hadfield (1990), une distinction fondamentale est opérée entre les jeux communicatifs, axés sur la production et la fluidité des échanges, et les jeux linguistiques, conçus pour consolider des structures formelles ou des unités lexicales spécifiques. Le dispositif d'appariement image-mot éprouvé dans cette recherche s'inscrit précisément dans cette seconde catégorie. En effet, loin d'être une simple exposition passive au flux verbal, il requiert une discrimination visuelle et conceptuelle active. Ce format didactique amène l'apprenant à connecter directement la forme phonique perçue à son référent sémantique imagé. L'activité ludique n'a donc pas pour seul but la reconnaissance sonore du mot, mais vise l'activation immédiate du sens en mémoire, condition indispensable au développement d'une compétence de compréhension orale effective chez le jeune public.

Il convient toutefois de préciser que l'orientation de notre recherche n'explore pas le ludisme ou le jeu en tant que tel. Notre protocole cherche retient exclusivement la fonction de « secondarité » pédagogique théorisée par Brougère (2005). Ce cadre transitionnel sécurisant et dédramatisé est matérialisé par des tâches structurées d'association visuelle et sonore, visant à transformer les unités lexicales du programme officiel de 3e A.P. en un vocabulaire immédiatement disponible à l'écoute.

2.2. L'acquisition lexicale : dynamiques et modulations

Sur le plan cognitif, le dispositif ludique active des leviers mnésiques distincts des approches transmissives traditionnelles. En s'appuyant sur le modèle des niveaux de traitement de Craik et Lockhart (1972), le jeu favorise un encodage sémantique en profondeur ; cela signifie que la rétention d'une unité lexicale est optimisée lorsque l'apprenant effectue une analyse cognitive centrée sur le sens et la fonction du mot, plutôt qu'une simple répétition mécanique de sa forme sonore. Contrairement à une présentation lexicale décontextualisée, l'activité ludique confronte l'apprenant à une situation-problème dont la résolution requiert une implication réflexive individuelle, ce qui stabilise la consolidation de la trace mnésique.

De plus, ce cadre permet d'exploiter la répétition incidente, par laquelle l'appropriation des mots cibles s'opère de manière indirecte et implicite. L'attention de l'enfant reste focalisée sur l'enjeu et le but de la tâche ludique, ce qui permet de réactiver les unités linguistiques à plusieurs reprises sans que cette récurrence ne génère de lassitude attentionnelle. Sur le plan affectif, l'intégration du jeu abaisse le filtre affectif théorisé par Krashen (1982), réduisant l'anxiété langagière qui fait souvent obstacle à la réception des données verbales exposées en langue étrangère, un facteur d'étayage d'autant plus crucial pour le public de 3e A.P. évoluant dans un environnement exolingue algérien marqué par l'opacité initiale du flux verbal.

Toutefois, la recherche contemporaine invite à envisager cette efficacité avec prudence en se fondant sur des évaluations empiriques comparatives. Les travaux de De Graaf et al. (2007) démontrent notamment que si l'apprentissage par le jeu stimule la motivation à court terme, il ne garantit pas systématiquement une meilleure rétention lexicale que les méthodes explicites et directives. Le dispositif peut s'avérer contre-productif si les contenus linguistiques à acquérir ne sont pas intrinsèquement intégrés à la dynamique de

l'activité. L'impact réel du jeu didactique dépend donc de la rigueur de sa conception et d'un alignement strict entre la dynamique de la tâche et les objectifs lexicaux visés.

2.3. Dispositifs d'association image-mot : modalités et pertinence expérimentale

La recherche en didactique des langues identifie différents formats de jeux d'association image-mot pour soutenir l'appropriation lexicale au niveau primaire. Parmi ces modalités, la littérature spécialisée (Hadfield, 1990 ; Wright, 1989) isole trois dispositifs récurrents qui se distinguent par les mécanismes cognitifs qu'ils sollicitent et les objectifs d'apprentissage auxquels ils répondent.

L'appariement image-mot constitue la modalité initiale de l'architecture lexicale. Dans les pratiques réelles de la classe au primaire, cette activité consiste à relier graphiquement une illustration à son étiquette textuelle. Sur le plan cognitif, cette tâche sollicite le décodage visuel et la reconnaissance morphologique. En s'appuyant sur l'oralisation simultanée du mot par l'enseignant, l'apprenant associe la forme graphique lue et l'empreinte phonique entendue au référent sémantique imagé. Au regard du modèle tridimensionnel de Nation (2001), ce processus d'association combinée permet d'établir les connexions initiales entre la forme (orale et écrite) et le sens, posant ainsi les jalons nécessaires au traitement ultérieur des messages oraux.

Le jeu du Memory repose sur une dynamique de restitution différée, où les cartes (représentations iconiques et formes verbales écrites) sont disposées face cachée, incitant l'apprenant à reconstituer les paires par des essais successifs. Cette configuration active le calepin visuo-spatial de la mémoire de travail (Baddeley, 1986). L'obligation de lire l'étiquette tout en entendant sa prononciation lors de la validation collective crée un double encodage qui renforce la trace mnésique, tandis que la dimension d'anticipation inhérente au jeu suscite une implication affective favorable à la focalisation attentionnelle (Cahill & McGaugh, 1998). Ce traitement basé sur la recherche d'éléments déjà rencontrés s'avère particulièrement adapté aux phases de consolidation.

Le loto lexical s'appuie sur un principe de reconnaissance et de sélection immédiate, au cours duquel l'enseignant énonce une unité lexicale à voix haute que l'apprenant doit identifier et cocher instantanément sur sa grille visuelle. Ce format lie directement le traitement auditif à l'accès sémantique, simulant de manière stricte les conditions réelles de la réception de l'oral. Toutefois, l'exigence de rapidité propre à ce jeu nécessite la

préexistence d'associations stables en mémoire pour éviter la saturation attentionnelle. Il se situe donc en aval des deux premiers dispositifs, agissant comme un outil de réinvestissement destiné à évaluer la disponibilité lexicale des unités cibles à l'écoute. Les spécificités de ces trois modalités sont cartographiées dans le cadre comparatif suivant (voir Tableau 1) :

Dispositif	Mécanisme cognitif principal	La phase didactique	Lien avec la compréhension orale
Appariement	Discrimination visuelle + reconnaissance lexicale	Découverte + encodage initial	Indirect (encodage du référent visuel)
Memory	Mémoire spatiale + double encodage	Consolidation de la trace mnésique	Indirect (La validation collective à voix haute réactive et stabilise les associations)
Loto lexical	Traitement auditif → reconnaissance visuelle	Réinvestissement et évaluation	Direct (signal oral → référent iconique)

Tableau 1 : *Synthèse comparative des dispositifs d'association icono-lexicale*

Cette analyse comparative met en évidence la complémentarité de ces outils au sein d'une progression raisonnée. Si le loto lexical et le Memory permettent de consolider et de valider les acquis, l'appariement s'impose comme le dispositif d'encodage initial indispensable pour construire les représentations en mémoire avant d'en exiger la sélection rapide. C'est cette fonction de base qui motive le choix de l'appariement comme outil exclusif de notre protocole expérimental, dont les modalités seront détaillées dans le deuxième chapitre.

3. Didactisation de la médiation icono-lexicale

3.1. Support iconique et efficience cognitive

Sur le plan théorique, l'intégration des supports visuels trouve un fondement solide dans la théorie du double codage développée par Paivio (1986). Ce modèle constitue le cœur conceptuel de notre analyse, car il postule que l'information perçue est encodée dans deux systèmes de représentation distincts mais interconnectés : un système verbal et un système d'imagerie.

Dans le cadre de ce protocole, lorsque l'apprenant de 3e A.P. est confronté à l'étiquette lexicale écrite associée à une illustration, l'activité déclenche l'activation simultanée de ces deux canaux parallèles. Les traces mnésiques ainsi générées se complètent

et se renforcent mutuellement. Lors de la phase de rappel, l'image agit comme un indice de récupération efficace pour restituer le sens du mot, stabilisant de ce fait la rétention lexicale à long terme. Cette supériorité du codage illustré est confirmée par Sökmen (1997), dont les travaux empiriques démontrent que l'utilisation d'indices visuels favorise une meilleure mémorisation des unités lexicales que la simple exposition à des définitions textuelles.

Toutefois, l'usage de la médiation iconique comporte des contraintes psycho-cognitives que la théorie de la charge cognitive de Sweller (1988, 2010) permet d'éclairer. L'introduction d'une illustration non essentielle, abstraite ou sémantiquement ambiguë, génère une charge cognitive extrinsèque élevée qui sature les capacités de traitement de l'apprenant au lieu de les seconder.

En outre, selon le modèle de la mémoire de travail de Baddeley (1986), la présentation simultanée d'une information textuelle écrite et d'une image complexe peut provoquer un effet de partage de l'attention, menant à une surcharge du calepin visuospatial. Pour éviter cette saturation attentionnelle chez de jeunes apprenants, l'efficacité didactique de l'image reste tributaire de trois critères fondamentaux : la clarté référentielle de l'illustration, sa cohérence sémantique étroite avec le mot cible, et son adéquation avec le stade de développement cognitif du public visé.

3.2. L'association image-mot : construction lexico-sémantique

L'association image-mot constitue le mécanisme central de plusieurs dispositifs d'enseignement du vocabulaire, notamment au palier initial de l'école primaire. Sur le plan sémiotique, cette mise en relation d'un signifiant linguistique (la forme graphique ou sonore du mot) avec un référent iconique permet d'atténuer l'arbitraire du signe théorisé par Saussure (1916).

Pour un jeune apprenant, l'opacité de la langue étrangère réside souvent dans l'absence de lien logique entre le mot nouveau et la réalité qu'il désigne. La médiation par l'image rétablit une forme de motivation visuelle : l'illustration sert d'ancrage analogique immédiat. Comme le souligne Cuq (2003), l'image en classe de langue ne se contente pas d'illustrer, elle remplit une fonction de substitution sémantique en matérialisant le réel directement sur la table de l'élève. En rendant la relation entre la forme et le sens plus transparente, l'image facilite l'accès direct au concept sans imposer de détour par une médiation traductive écrite ou mentale.

Cette stratégie de l'accès direct s'avère particulièrement cruciale dans le contexte sociolinguistique algérien de la 3e A.P. En milieu scolaire, le recours récurrent à la traduction littérale vers l'arabe dialectal ou l'arabe moderne standard constitue une pratique réflexe fréquente. Si cette stratégie d'étayage interlinguale offre une illusion de compréhension immédiate en rassurant l'élève, elle cristallise un mode de traitement cognitif médiatisé.

L'apprenant s'habitue à traduire systématiquement le stimulus français vers sa langue première avant d'accéder au sens. Or, cette dépendance linguistique permanente fait obstacle au développement d'une compétence d'accès direct au sens en français. L'association image-mot brise ce conditionnement en s'affranchissant du passage par la langue maternelle, incitant le système cognitif de l'enfant à lier l'unité lexicale cible directement à sa représentation conceptuelle.

3.3. Approche multimodale : cohérence et contiguïté

Au regard de la psychologie des apprentissages, l'approche multimodale ne se résume pas à une simple juxtaposition de supports ; elle se définit par l'exploitation coordonnée de plusieurs modalités sensorielles afin d'optimiser l'encodage et la rétention des informations en mémoire à long terme (Mayer, 2001).

Cette démarche corrobore les conclusions de Pinter (2006) concernant l'appropriation d'une langue étrangère à l'âge scolaire, qui démontrent que la convergence planifiée entre stimuli verbaux et représentations visuelles soutient activement la catégorisation lexicale chez l'enfant. L'esprit humain traitant séparément les informations visuelles et verbales, l'utilisation simultanée des deux canaux permet de créer des connexions d'appariement plus solides que lors d'une exposition monomodale.

Néanmoins, l'efficacité de cette multimodalité est strictement conditionnée par le respect des impératifs de la charge cognitive. Le principe de cohérence développé par Mayer (2001) stipule que tout élément informationnel non pertinent, décoratif ou exogène à la tâche (comme des illustrations trop complexes, animées ou sémantiquement ambiguës) doit être proscrit. Ces détails inutiles saturent la mémoire de travail de l'apprenant sans apporter de plus-value sémantique.

À ce principe s'ajoute celui de la contiguïté spatiale, capital pour la conception des fiches d'exercices : pour éviter le phénomène de dispersion attentionnelle, l'étiquette lexicale et son illustration correspondante doivent être présentées dans un environnement

visuel immédiat et épuré. Il en résulte que l'intégration des supports visuels dans le protocole expérimental de ce mémoire ne relève pas d'un choix esthétique, mais d'une ingénierie didactique rigoureuse basée sur la modération quantitative et l'adéquation conceptuelle des stimuli sélectionnés.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'analyser les mécanismes cognitifs sous-jacents aux jeux pédagogiques et aux supports visuels, en distinguant trois dispositifs d'association image-mot aux fonctions didactiques complémentaires. Il ressort que l'appariement constitue la première étape d'une progression raisonnée : il construit les associations image-mot que le memory consolide et que le loto lexical mobilise ensuite en situation d'écoute.

Par ailleurs, l'analyse des fondements théoriques a permis de formuler des hypothèses précises sur les effets attendus du dispositif, tout en identifiant ses limites, notamment le risque de surcharge cognitive lié à des images mal choisies. Le chapitre suivant expose le protocole méthodologique mis en place pour tester ces hypothèses dans les conditions réelles de la classe algérienne de 3e A.P.

CHAPITRE II

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

La validation des hypothèses de cette recherche nécessite de transposer le cadre théorico-cognitif précédemment établi dans un protocole d'expérimentation rigoureux et contextualisé. Ce deuxième chapitre est entièrement consacré à la description de l'ingénierie méthodologique mise en place pour évaluer l'impact du dispositif d'appariement image-mot sur la mémorisation lexicale immédiate en compréhension orale.

Afin de répondre aux exigences de validité d'une approche expérimentale en didactique, l'organisation des choix méthodologiques allant de la délimitation des variables jusqu'à la structuration des instruments d'évaluation est articulée avec les contraintes programmatiques officielles du Ministère de l'Éducation nationale algérien. L'intervention s'inscrit ainsi dans le déroulement régulier d'une séquence didactique du programme de 3e A.P., permettant d'analyser les comportements d'apprentissage et de mesurer l'évolution des performances dans les conditions réelles de la classe de FLE.

1. Présentation du terrain et de l'échantillon

1.1. L'établissement et son contexte

L'expérimentation a été menée au sein de l'école primaire « Gherabi Chellali », située dans la commune de Berhoum *(Wilaya de M'Sila).* Cet établissement public de l'intérieur du pays accueille un total de 18 groupes pédagogiques répartis dans 14 salles de classe, l'encadrement étant assuré par 25 enseignants, dont 3 sont en charge de la langue française.

Le contexte environnemental de cette localité est marqué par un profil sociolinguistique spécifique, représentatif des zones semi-urbaines des hauts plateaux algériens : le français y revêt le statut de langue étrangère au sens plein du terme, son usage étant quasi exclusivement circonscrit à l'espace scolaire.

Les apprenants évoluent au quotidien dans un milieu familial et social où les interactions s'opèrent majoritairement en arabe dialectal ou, dans certaines franges, en tamazight. L'absence de points de contact fonctionnels avec la langue cible en dehors de l'école restreint les opportunités d'acquisition incidente.

Cette rupture environnementale nécessite la mise en place d'un enseignement lexical explicite et rigoureusement structuré, capable de compenser le déficit d'exposition extérieur par des médiations matérielles adaptées au stade de développement cognitif des enfants de cet âge.

1.2. Description de l'échantillon et constitution des groupes

Le public ciblé par cette investigation est constitué d'une classe unique de 3e A.P. comprenant 28 apprenants, dont 15 filles et 13 garçons, âgés de 8 à 9 ans. Afin de répondre aux exigences de la méthode expérimentale, cet effectif global a été scindé en deux sous-groupes homogènes de 14 élèves chacun : un groupe expérimental (GE) et un groupe témoin (GT). Les spécificités de cette population sont synthétisées ci-dessous (voir Tableau 2) :

Groupe	Effectif	Moyenne au pré-test	Dispositif pédagogique
Groupe Expérimental (GE)	14 apprenants (8F / 6G)	9.8 / 20	Appariement image-mot
Groupe Témoin (GT)	14 apprenants (7F / 7G)	9.5 / 20	Enseignement lexical traditionnel

Tableau 2 : *Caractéristiques structurelles de l'échantillon d'étude*

La constitution de ces deux sous-groupes s'appuie sur un protocole d'appariement basé sur les résultats d'un pré-test standardisé et sur les appréciations qualitatives de l'enseignant titulaire. L'écart initial de 0.3 point entre les moyennes des deux groupes audit pré-test atteste de l'homogénéité de départ de l'échantillon. Cette répartition équilibrée vise à neutraliser le biais de performance globale en évitant la concentration des profils les plus efficients au sein d'un seul groupe. Toutefois, le recours à un échantillon de convenance implique la persistance de variables individuelles exogènes (motivation intrinsèque, capital linguistique familial), dont l'incidence sur les résultats finaux constitue une limite inhérente aux recherches menées en contexte scolaire réel.

1.3. Profil linguistique des apprenants

L'analyse des résultats initiaux révèle une hétérogénéité de compétences, caractéristique des classes initiales de FLE en Algérie. Les sujets se répartissent en trois niveaux distincts : un premier sous-groupe représentant environ un tiers de l'effectif manifeste une réceptivité linguistique favorable, caractérisée par des résultats supérieurs à 13/20 lors de l'évaluation diagnostique.

Une deuxième strate, majoritaire, regroupe les élèves de niveau intermédiaire dont les performances oscillent entre 8/20 et 12/20. Enfin, une troisième catégorie rassemble les apprenants en situation de fragilité linguistique, avec des notes inférieures à 7/20.

Cette stratification des performances initiales atteste de la variabilité des acquis préalables et des rythmes individuels d'assimilation des apprenants. Elle pourrait également corroborer les disparités d'exposition précoce au français selon le degré de stimulation culturelle et linguistique fourni par l'environnement familial (Bourdieu, 1985 ; Taleb Ibrahimi, 1995).

2. Ancrage programmatique : la séquence expérimentale

2.1. Le cadre pédagogique officiel

L'expérimentation a été menée en stricte conformité avec le programme officiel de français de 3e A.P. édicté par le Ministère de l'Éducation nationale. Le dispositif a été intégré de manière ciblée au sein de l'activité réglementaire de Compréhension de l'oral comme l'indique le tableau ci-après.

Élément	**Contenu**
Projet	Projet 2 : « En famille ! »
Séquence	Séquence 2 : « Qu'est-ce que tu veux manger ? »
Activité ciblée	Compréhension de l'oral
Actes de parole	Demander ce que quelqu'un veut manger/boire - Répondre à une question alimentaire
Structures langagières	« Qu'est-ce que tu veux manger/boire ? » - « Je veux manger/boire… »
Date de la séance principale	Lundi 23 février 2026

Tableau 3 : *Cadrage curriculaire de la séquence expérimentale*

2.2. Justification didactique du choix de la séquence

La séquence sélectionnée présente des propriétés structurelles particulièrement adaptées à une évaluation du vocabulaire en compréhension orale. Le champ thématique de l'alimentation s'organise autour d'unités nominales concrètes à haut indice d'imageabilité (Paivio, 1986). Les aliments et les boissons constituent des référents matériels univoques, transposables sous forme de représentations visuelles sans opacité sémantique, ce qui répond aux conditions d'efficience du double codage. De plus, ce domaine notionnel est culturellement ancré dans l'environnement quotidien de l'enfant, ce qui facilite l'activation immédiate de ses schémas cognitifs préexistants.

En contexte algérien, ce lexique familier est toutefois sujet à de fortes interférences avec l'arabe dialectal. La didactisation de cette séquence par l'appariement vise précisément à fixer ces structures fonctionnelles prioritaires directement en langue cible, en s'affranchissant du réflexe de traduction spontané.

2.3. Le lexique ciblé : inventaire et justification

La sélection du corpus lexical à expérimenter répond à un double impératif : le respect de la planification curriculaire officielle et l'adéquation avec les critères de fréquence et de disponibilité théorisés par Gougenheim (1964). L'inventaire retenu se compose de huit unités lexicales concrètes, directement rattachées au Projet 2, Séquence 2. Les unités cibles sélectionnées pour l'expérimentation sont répertoriées ci-dessous (voir Tableau 4) :

Catégorie thématique	Mots / expressions ciblés	Acte de parole associé	Indice d'imageabilité
Aliments solides	Les légumes, les fruits, les gâteaux, une soupe	Je veux manger…	Élevé (Référent concret direct)
Boissons	Le lait, l'eau, un jus de fraise	Je veux boire…	Élevé (Référent concret direct)
Structures langagières	« Je veux manger », « Je veux boire »	Demander / Répondre	Modéré (Nécessite une contextualisation)

Tableau 4 : *Inventaire et catégorisation du corpus lexical expérimental*

Le corpus comprend 7 unités lexicales nominales et 2 structures langagières fonctionnelles, pour un total de 9 items testés. Cette délimitation quantitative respecte les contraintes psycho-cognitives de la mémoire de travail des apprenants de 8 à 9 ans, dont la capacité de traitement simultané d'informations nouvelles est estimée par Miller (1956) à un empan limité (une capacité de stockage restreinte à quelques éléments).

L'extraction de ces unités repose sur l'application combinée de trois critères méthodologiques : la présence réglementaire des items dans le guide pédagogique officiel de 3e A.P., leur pertinence pragmatique pour la réalisation des actes de parole prioritaires, et leur degré d'imageabilité. À cet égard, si les substances solides et liquides offrent un indice d'imageabilité élevé favorisant une connexion sémantique visuelle immédiate, les structures langagières affichent un indice modéré, exigeant une mise en scène contextuelle pour que l'illustration en matérialise la dimension fonctionnelle.

3. Problématique opérationnelle et variables

3.1. Question de recherche et hypothèse

L'investigation s'articule autour de la question centrale suivante : « L'appariement image-mot favorise-t-il la mémorisation lexicale immédiate en compréhension de l'oral chez les apprenants de 3e A.P. ? »

Pour y répondre, l'hypothèse de travail postule que les apprenants du groupe expérimental, soumis à la modalité d'appariement image-mot, obtiendraient au post-test de compréhension de l'oral des résultats supérieurs à ceux du groupe témoin, soumis à un enseignement conventionnel basé sur le manuel. L'objectif de ce protocole est de mesurer la rétention lexicale immédiate, et non d'évaluer un ancrage mémoriel à long terme. Cette délimitation factuelle est déterminée par la temporalité de l'intervention, alignée sur le déroulement d'une seule séquence d'apprentissage.

Afin de vérifier la validité de cette hypothèse, les différents facteurs de l'expérimentation ont été isolés et répertoriés au sein du tableau suivant (Tableau 5) :

3.2. Opérationnalisation des variables

Type de variable	Définition opérationnelle et modalités de contrôle
Variable indépendante (VI)	Usage systématique du dispositif d'appariement image-mot lors des séances d'apprentissage lexical, introduit uniquement dans le GE, les deux groupes partageant des supports textuels, des consignes et une durée de tâche identiques.
Variable dépendante (VD)	Niveau de mémorisation lexicale immédiate : mesuré par les résultats obtenus au post-test de compréhension de l'oral, quantifiés sur une échelle de 0 à 20 selon un barème d'évaluation défini a priori.
Variables contrôlées	Facteurs environnementaux maintenus constants : contenu lexical identique pour les deux groupes, intervention assurée par le même enseignant titulaire, durée de séance uniforme (45 minutes) et calendrier d'expérimentation synchrone.
Variables parasites	Biais de validité interne inhérents au terrain : motivation individuelle de l'apprenant, capital linguistique familial, effet de nouveauté lié au matériel (effet Hawthorne), interactions fortuites entre pairs hors de la classe et posture inconsciente de l'enseignant (effet Rosenthal).

Tableau 5 : *Matrice d'opérationnalisation et de contrôle des variables*

4. Critères de sélection et d'exclusivité du dispositif expérimental

L'analyse théorique développée précédemment a mis en contraste trois formats d'association icono-lexicale aux fonctions complémentaires : l'appariement, le Memory et le loto lexical. Le choix de retenir l'appariement comme modalité d'intervention exclusive répond à trois catégories de contraintes interdépendantes.

Contrainte institutionnelle : Le calendrier réglementaire alloué au déroulement d'une seule séquence d'apprentissage ne permet pas de déployer un protocole à trois phases successives sans déborder sur les unités didactiques suivantes. L'exploitation d'un format unique, reconduit avec des variantes thématiques, garantit le respect du rythme programmatique officiel.

Contrainte cognitive : Les structures du Memory et du loto lexical exigent que les connexions entre la forme graphique, le signal sonore et le référent visuel soient préalablement consolidées. Introduire ces activités dès les premières séances saturerait la mémoire de travail des apprenants (Miller, 1956) en générant une charge cognitive extrinsèque excessive (Sweller, 1988). L'appariement, en construisant activement l'association sémantique avant d'en exiger la mobilisation autonome, répond aux besoins réels de ce public.

Contrainte méthodologique : L'utilisation exclusive d'un seul outil répond à l'exigence d'isolement de la variable indépendante. La juxtaposition de plusieurs formats hétérogènes aurait introduit un biais de confusion, rendant impossible la détermination du facteur précis responsable de la variance des performances lors du post-test.

Le tableau ci-après synthétise les critères d'exclusion et de validation des dispositifs au regard des impératifs du protocole (Tableau 6) :

Dispositif	Validation	Motif de validation	Exploitation potentielle
Appariement	**OUI**	**Format d'introduction adapté à l'encodage initial des unités**	Phase de découverte
Memory	✗ **NON**	Suppose des associations sémantiques préalablement stabilisées.	Phase de consolidation
Loto lexical	✗ **NON**	Suppose reconnaissance auditive préalable	Phase de réinvestissement

Tableau 6 : *Matrice de sélection et de validité des dispositifs icono-lexicaux*

5. Outils de recueil et de traitement des données

5.1. Protocole d'évaluation par pré-test et post-test

Le principal instrument de mesure repose sur un test de compréhension de l'oral administré en deux temps : une évaluation diagnostique initiale (pré-test) et une évaluation sommative immédiate (post-test). La passation s'effectue exclusivement par voie orale afin de neutraliser les variables parasites liées à la maîtrise de la lecture ou de l'écriture en FLE. L'enseignant énonce l'unité lexicale cible, et l'apprenant doit identifier le référent en entourant l'illustration correspondante au sein d'une matrice à choix multiples.

Le tableau ci-après détaille la configuration et les spécifications de cet outil :

Paramètre docimologique	**Description et spécification technique**
Nombre d'items	9 items (7 noms + 2 structures langagières)
Format du test	QCM iconographique : l'enseignant oralise l'item, l'apprenant entoure l'image correcte parmi les 3 propositions
Consigne	« Écoute et entoure l'image qui correspond à ce que tu entends »
Durée du test	20 minutes
Barème	1 point par item correct - résultat brut sur 9 convertis sur 20 points
Formule	Note / 20 = (Résultat brut / 9) × 20, arrondie au dixième

Tableau 7 : *Configuration docimologique du protocole d'évaluation*

La validité de cet outil repose sur trois critères vérifiés en amont. Les distracteurs iconographiques sont sémantiquement distincts pour interdire toute confusion visuelle. La consigne est strictement identique pour les deux groupes lors des deux passations. Enfin, la correction est objective, car elle s'appuie sur une grille de réponses univoque excluant toute subjectivité de l'évaluateur.

Afin de compléter les données quantitatives par un recueil qualitatif, une grille d'observation structurée a été déployée durant les séances. Cet outil permet de suivre l'évolution des comportements d'apprentissage au sein des deux groupes (voir Tableau 8) :

Indicateurs comportementaux	Échelle d'évaluation (Fréquence)			Objectif didactique
	Rarement	Parfois	Souvent	
1. Participation orale spontanée			✓	Mesurer l'engagement actif de l'élève
2. Exactitude des associations			✓	Évaluer la fixation du lien image-mot
3. Rapidité de désignation		✓		Sonder le degré d'automatisation
4. Interactions entre pairs		✓		Enregistrer la dynamique d'étayage
5. Indices visuels de compréhension			✓	Capter la réceptivité non verbale

Tableau 8 : *Grille d'observation des comportements d'apprentissage*

5.2. Déroulement de l'expérimentation

5.2.1. Calendrier général

L'intervention expérimentale s'organise autour d'un calendrier rigoureux de six séances d'apprentissage, encadré par les phases d'évaluation initiale et finale. Les différentes étapes de cette mise en œuvre chronologique sont répertoriées ci-dessous (voir Tableau 9) :

Étape	Activité	Groupe Expérimental (GE)	Groupe Témoin (GT)
Semaine 1	Pré-test (9 items — 20 min)	Évaluation diagnostique commune aux 2 groupes	Évaluation diagnostique commune aux 2 groupes
Semaines 2-3	Séances 1 à 3 — Lexique alimentaire (aliments solides et boissons)	Appariement image-mot (Cartes illustrées fixées au tableau)	Présentation orale conventionnelle + répétition + manuel
Semaines 3-4	Séances 4 à 6 — Structures langagières fonctionnelles	Appariement enrichi (Scénarisation des structures situationnelles)	Exercices structuraux par questions-réponses (Enseignant / structures Apprenants) au tableau
Fin semaine 4	Post-test (9 items — 20 min)	Évaluation sommative commune aux 2 groupes	Évaluation sommative commune aux 2 groupes

Tableau 9 : *Chronologie et répartition des activités du protocole expérimental*

5.2.2. Fiche pédagogique détaillée de la 1re séance

La mise en œuvre de la première séance d'apprentissage s'organise selon la configuration didactique détaillée ci-après (Tableau 10) :

Paramètre	Spécification et contenu
Niveau et public	3e Année Primaire FLE
Projet / séquence	Projet 2 : « En famille » Séquence 2 : « Qu'est-ce que tu veux manger ? »
Activité	Compréhension de l'oral et appariement image-mot
Objectif d'apprentissage	L'apprenant est capable d'associer la dénomination orale de 4 aliments concerts (les légumes, les fruits, les gâteaux, une soupe) à leurs illustrations respectives.
Compétence ciblée	La réception de l'oral : décodage sémantique immédiat d'un stimulus sonore en langue cible.
Durée	45 minutes
Matériel	4 cartes images (les légumes, les fruits, les gâteaux, une soupe). 4 étiquettes-mots, supports magnétiques et tableau blanc.

Tableau 10 : *Fiche de préparation didactique de la 1re séance*

5.2.3. Canevas méthodologique et phases du déroulement des séances

Le déploiement de l'intervention pédagogique au sein du groupe expérimental suit une structure séquentielle standardisée en cinq phases. Ce canevas opérationnel, reproduit à l'identique lors de chaque séance d'apprentissage avec des variantes thématiques selon le corpus lexical ciblé, régit le passage guidé de la découverte collective à la manipulation individualisée du dispositif. Le tableau ci-après détaille la matrice de planification de ces séances :

Phase et durée	Descriptif des actions didactiques et interactions en classe
Phase 1 : Mise en route (5 min)	L'enseignant affiche les 4 images au tableau sans étiquettes. Il pointe chaque image et prononce le mot clairement. Les apprenants procèdent à une écoute active puis à une répétition chorale.
Phase 2 : Présentation (10 min)	L'enseignant ajoute les étiquettes-mots à côté des images. Il dit un mot, désigne l'image et l'étiquette simultanément. Répétition individuelle de 3 apprenants par item.
Phase 3 : Appariement collectif (15 min)	L'enseignant détache les étiquettes et les mélange. Un apprenant vient au tableau, entend le mot énoncé et place l'étiquette sous l'image correcte. Correction immédiate par la classe.
Phase 4 : Appariement individuel (10 min)	Chaque apprenant reçoit une fiche individuelle (4 images + 4 étiquettes à relier). Travail individuel, mené sous l'observation de l'enseignant.
Phase 5 : Bilan (5 min)	L'enseignant énonce chaque mot. Les apprenants désignent l'image sur leur fiche. Correction orale collective.
Mode d'évaluation	L'évaluation s'appuie sur une observation directe enregistrée via la grille d'observation. Elle donne lieu à une correction collective, sans attribution de note individuelle à ce stade.
Différenciation	Apprenants en difficulté : étiquettes avec image réduite en appui. Apprenants avancés : étiquette-mot seule, sans illustration.

Tableau 11 : *Canevas opérationnel des séances expérimentales*

6. Limites méthodologiques de la recherche

La portée des conclusions d'une recherche-action menée en contexte scolaire reste tributaire de contraintes matérielles, institutionnelles et psychologiques. L'identification de ces variables incidentes permet de cerner avec précision le degré de validité interne et externe du protocole mis en œuvre.

Contraintes temporelles et nature de la trace mnésique : La première limite de cette investigation réside dans sa temporalité restreinte. Le déploiement du protocole sur une période d'un mois, totalisant six séances d'apprentissage, permet exclusivement de mesurer une mémorisation lexicale immédiate en compréhension de l'oral. L'évaluation de l'ancrage de la trace mnésique à long terme ou de la pérennisation des acquis lexicaux s'avère impossible dans un laps de temps aussi resserré. Cette restriction temporelle constitue une contrainte objective inhérente au découpage programmatique officiel du calendrier scolaire algérien, qui limite la durée d'une séquence d'apprentissage unique.

Spécificité de l'échantillon et restrictions de généralisation : Sur le plan de la validité externe, la taille et la nature de la population d'étude imposent une restriction majeure. L'investigation portant sur un effectif restreint de 28 apprenants issus d'une classe unique de convenance, dans une localité spécifique, les résultats obtenus ne sauraient faire l'objet d'une généralisation statistique à l'ensemble des classes de 3e A.P. du territoire algérien. Cette recherche doit être appréhendée comme une étude de cas descriptive, visant à observer des dynamiques locales d'appropriation lexicale plutôt qu'à établir des lois didactiques universelles.

Incidences psychosociales et biais d'expérimentation : La validité interne du protocole expérimental se trouve exposée à deux biais psychosociaux classiques :

L'effet Hawthorne : Les apprenants du groupe expérimental se trouvent confrontés à un matériel icono-lexical nouveau. L'introduction de fiches illustrées modifie la routine scolaire et suscite un engagement accru. Une fraction de la variance des performances lors du post-test peut ainsi découler de cet effet de surprise et de l'intérêt stimulé par l'innovation matérielle, plutôt que de l'efficacité cognitive intrinsèque du dispositif d'appariement.

L'effet Rosenthal : Bien que l'égalité de traitement pédagogique soit recherchée en confiant les deux groupes au même enseignant, le contrôle total de la posture du praticien reste complexe. L'adhésion consciente ou inconsciente de l'enseignant aux objectifs de la

recherche peut engendrer une variation imperceptible de son dynamisme ou de la qualité de son étayage verbal au profit du groupe expérimental. Ce biais d'enthousiasme différentiel constitue une variable parasite dont l'influence résiduelle ne peut être totalement éliminée.

Conclusion

Ce deuxième chapitre a permis d'établir l'architecture méthodologique complète de l'expérimentation, en articulant de manière systématique la spécification du terrain, le profil de compétences de l'échantillon et les modalités de l'intervention didactique. Le protocole s'inscrit en stricte conformité avec le cadre réglementaire officiel de la Compréhension de l'oral en 3e A.P., garantissant la validité de l'ingénierie mise en œuvre.

L'opérationnalisation des variables et le calibrage du corpus lexical selon son indice d'imageabilité permettent d'isoler l'impact du dispositif d'appariement tout en contrôlant les biais inhérents à une recherche en milieu scolaire. Malgré les limites intrinsèques liées à un échantillon de convenance, ce cadre validé fournit des bases docimologiques fiables et garantit la réplicabilité du protocole.

L'ensemble de ces choix méthodologiques converge vers un dispositif cohérent, dont les données quantitatives et qualitatives recueillies constituent la matière première de l'analyse comparative développée dans le chapitre suivant. Ce dernier sera consacré à la présentation, à l'analyse quantitative et à l'interprétation didactique des résultats de terrain.

CHAPITRE III

SYNTHÈSE EXPÉRIMENTALE ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Ce troisième chapitre est dévolu à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies au cours de l'expérimentation menée à l'école primaire Gherabi Chellali.

La démarche critique adoptée s'appuie sur la complémentarité de deux approches méthodologiques. L'une, quantitative, est centrée sur la mesure comparative des performances des apprenants de 3e A.P. lors du pré-test et du post-test de compréhension de l'oral. L'autre, qualitative, est issue des observations systématiques consignées en classe.

L'objectif de ce chapitre n'est pas de postuler une efficacité absolue ou dogmatique du dispositif d'appariement, mais de détecter et d'évaluer de manière rigoureuse les variations cognitives et comportementales induites par l'intégration de la médiation icono-lexicale au sein de ce contexte éducatif spécifique.

1. Présentation et traitement des données quantitatives

1.1. Analyse comparative des performances globales

L'évaluation de l'efficacité du dispositif d'appariement image-mot repose en premier lieu sur l'analyse comparative des performances chiffrées obtenues par les deux sous-groupes lors des deux phases d'évaluation. La confrontation des moyennes arithmétiques calculées en amont et en aval de l'intervention didactique permet de mesurer la variance des résultats et de quantifier la progression de chaque effectif. Le tableau ci-après centralise les indicateurs statistiques globaux issus de ce protocole :

	Moyenne pré-test (/20)	**Moyenne post-test (/20)**	**Écart de progression**	**Écart-type au post-test**
Groupe Expérimental (GE, *n* = 14)	9.8	14.6	+ 4.8 points	2.1
Groupe Témoin (GT, *n* = 14)	9.5	11.2	+ 1.7 points	2.4
Écart intergroupe au post-test	—	**+ 3.4 points**	—	—

Tableau 12 : *Comparaison des moyennes et des écarts de progression entre GE et GT*

Les indices statistiques centralisés dans ce tableau mettent en évidence une dynamique de progression asymétrique entre les deux effectifs. Bien que le niveau de départ des sujets apparaisse homogène au pré-test avec un écart initial négligeable de 0.3 point, l'évaluation sommative révèle une divergence significative des performances à l'issue de l'intervention.

Le groupe expérimental enregistre un gain moyen de 4.8 points, tandis que la progression du groupe témoin reste circonscrite à 1.7 point. Cette trajectoire divergente se traduit par un écart net de 3.4 points entre les deux groupes au post-test, confirmant mathématiquement une plus grande efficience de la modalité de travail basée sur l'appariement.

1.2. Distribution des résultats par paliers de maîtrise

Au-delà de la comparaison des moyennes arithmétiques globales, l'évaluation de l'impact du dispositif nécessite d'analyser la trajectoire des sujets à travers une stratification par paliers de compétence. Cette approche permet d'observer comment les effectifs se redistribuent entre les seuils de performance avant et après l'intervention didactique. Les données catégorielles issues de ce croisement sont synthétisées ci-dessous (Tableau 13) :

Seuils de performance	GE - pré-test	GE - post-test	GT - pré-test	GT - post-test
De 0 à 7 / 20 (Seuil de non-maîtrise)	4 apprenants	1 apprenant	4 apprenants	3 apprenants
De 8 à 12 / 20 (Seuil de maîtrise partielle)	8 apprenants	4 apprenants	8 apprenants	8 apprenants
De 13 à 20 / 20 (Seuil de maîtrise satisfaisante)	2 apprenants	9 apprenants	2 apprenants	3 apprenants

Tableau 13 : *Distribution comparative des effectifs par paliers de performance*

Les données catégorielles mettent en évidence une restructuration profonde du profil de compétences au sein du groupe expérimental. La proportion d'apprenants atteignant un niveau de maîtrise satisfaisante (≥ 13/20) y enregistre une hausse massive, passant de 14.3 % à 64.3 % de l'effectif global, soit un déplacement positif de 7 sujets. À l'inverse, au sein du groupe témoin, cette même catégorie de performance observe une relative stagnation, n'évoluant que de 14.3 % à 21.4 %. Par ailleurs, l'examen de la strate inférieure montre que le traitement par appariement a permis à la quasi-totalité des apprenants initialement en situation de fragilité linguistique de franchir le seuil de la moyenne, un phénomène de remédiation qui n'est pas observé avec la même ampleur dans le groupe témoin soumis à la méthode verbale conventionnelle.

1.3. Portée et limites de l'inférence statistique

L'écart de 3.4 points enregistré au post-test en faveur du groupe expérimental met en évidence une tendance empirique favorable au dispositif d'appariement. Toutefois, sur le plan de la statistique inférentielle, la validation définitive d'une telle divergence exigerait l'application d'un *« test t de Student »* pour échantillons indépendants, afin de vérifier si la variance intergroupe franchit le seuil de signification conventionnel ($p < 0.05$).

Compte tenu de la nature non probabiliste de l'échantillon de convenance ($n = 28$), les fluctuations liées au hasard ne peuvent être mathématiquement exclues. Par conséquent, la rigueur méthodologique impose de qualifier cet écart non pas comme une preuve causale absolue, mais comme l'indice d'une efficience didactique localisée.

La teneur de ce résultat ne s'apprécie pas à l'échelle d'une généralisation statistique globale, mais à travers sa convergence avec les données catégorielles du Tableau 13 (Distribution comparative des effectifs par paliers de performance), qui matérialisent un phénomène de remédiation mesurable au sein de la population d'étude.

2. Analyse des données issues de l'observation systématique

2.1. Traitement des indicateurs de fréquence comportementale

L'analyse des performances chiffrées est complétée par le traitement des données qualitatives recueillies via la grille d'observation systématique durant les six séances de l'intervention. Cette démarche permet de mesurer l'engagement comportemental actif des apprenants face aux deux modalités didactiques, chaque indicateur étant évalué sur une échelle quantitative allant de 1 (fréquence rare) à 3 (fréquence haute). Les indices moyens obtenus au sein des deux effectifs sont centralisés ci-dessous (voir Tableau 14) :

Indicateurs comportementaux	GE — Moyenne /3	GT — Moyenne /3
1. Participation orale spontanée	2.7	1.9
2. Exactitude des associations	2.5	2.0
3. Rapidité de désignation	2.6	1.8
4. Interactions entre pairs	2.8	1.5
5. Indices visuels de compréhension	2.6	1.7
6. Moyenne générale	**2.64 /3**	**1.78 /3**

Tableau 14 : *Synthèse comparative des indices de fréquence comportementale (GE / GT)*

Les indices comportementaux consignés confirment une supériorité systématique de la dynamique de classe au profit du groupe expérimental. L'écart le plus prononcé s'observe au niveau des interactions entre pairs, où le groupe expérimental atteint un indice de 2,8 contre seulement 1,5 pour le groupe témoin.

Cette divergence s'explique par l'ingénierie même de la tâche d'appariement collectif. Le fait de solliciter individuellement un apprenant pour manipuler et positionner l'étiquette-mot sous son illustration au tableau place le sujet sous le regard actif de ses pairs. Cette configuration didactique génère une dynamique de co-évaluation et d'attention collective, qui fait structurellement défaut aux activités verbales conventionnelles menées au sein du groupe témoin.

2.2. Manifestations cognitives et faits de classe

L'examen des observations recueillies lors des séances permet d'isoler trois faits de classe révélateurs des processus de traitement de l'information chez les apprenants de 3e A.P. :

La manifestation de l'automatisation cognitive : Lors de la séance dédiée au lexique des boissons, une apprenante du groupe expérimental a spontanément positionné l'étiquette-mot graphique « Le lait » sous son référent iconique, devançant l'énoncé de la consigne réglementaire, après avoir simplement capté le stimulus acoustique lors de la phase de révision. Cette réaction immédiate atteste de la stabilisation du lien sémantique et de l'accès direct au concept sans recours à la médiation de l'enseignante.

L'incidence de la surcharge cognitive extrinsèque : À l'inverse, un cas d'hésitation prolongée a été enregistré chez un sujet confronté aux illustrations du « jus de fraise » et des « fruits », ces deux cartes comportant la représentation visuelle de fruits rouges. Cet incident valide empiriquement les contraintes identifiées par Sweller (1988) : la présence d'une ambiguïté sémantique au sein du stimulus iconique sature le calepin visuo-spatial de la mémoire de travail en créant une charge cognitive extrinsèque nuisible à la discrimination lexicale. Cette observation a conduit à un ajustement immédiat du matériel au profit d'une illustration graphiquement plus univoque.

Le déficit d'encodage en contexte monomodal : Au sein du groupe témoin, les difficultés les plus récurrentes concernent la mémorisation et la distinction phonologique. Plusieurs élèves manifestaient une confusion systématique entre les items « soupe » et « jus » due à l'absence d'association sémantique stable. En l'absence de support iconique de soutien, l'exposition monomodale exclusive au signal sonore s'avère insuffisante pour fixer la trace en mémoire. Cette confusion, totalement absente au sein du groupe expérimental, confirme la fonction de différenciation et d'ancrage que remplit l'image dans l'encodage et la récupération des unités linguistiques en FLE.

3. Confrontation et interprétation des données expérimentales

3.1. Lecture didactique des performances

La convergence des données quantitatives et des indices de fréquence comportementale corrobore les prédictions des modèles cognitifs convoqués dans cette recherche. L'écart de progression enregistré au profit du groupe expérimental valide empiriquement les mécanismes de la théorie du double codage (Paivio, 1986). L'activation simultanée du système verbal (le stimulus acoustique de l'enseignant) et du système imagé (les cartes illustrées fixées au tableau ; voir Annexe 4 et Annexe 5) favorise la formation d'une double trace mnésique, optimisant la rétention lexicale immédiate en langue cible.

Toutefois, l'efficacité de cette médiation matérielle reste subordonnée à sa clarté référentielle. L'hésitation prolongée enregistrée lors de la manipulation des items « jus de fraise » et « fruits » illustre les contraintes de la théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988). L'introduction involontaire d'une ambiguïté référentielle sature le calepin visuo-spatial de la mémoire de travail des apprenants, générant une charge cognitive extrinsèque préjudiciable à la discrimination lexicale immédiate.

Enfin, la progression plus modeste mais réelle du groupe témoin (+1.7 point) rappelle que l'appropriation lexicale s'opère de manière continue. Elle témoigne de l'efficience de l'exposition aux interactions verbales conventionnelles, bien que ce format monomodal sollicite plus lourdement l'effort de mémoire pure chez les élèves en situation de fragilité linguistique.

3.2. Variables incidentes et portée du protocole

La validation des résultats impose de confronter les données aux variables parasites inhérentes à une recherche menée en contexte scolaire réel. L'effet Hawthorne constitue le premier facteur de contingence : l'introduction d'un dispositif d'appariement perçu comme ludique modifie la routine de la classe de 3e A.P. Cette rupture pédagogique a pu stimuler un engagement attentionnel supplémentaire chez les élèves du groupe expérimental, attribuable à la nouveauté du matériel plutôt qu'à sa seule plus-value cognitive.

En second lieu, l'influence de la posture inconsciente de l'enseignante (effet Rosenthal) ne peut être totalement neutralisée. L'enthousiasme différentiel involontaire de l'enseignant face à une démarche innovante représente un biais classique de validité interne. Par ailleurs, la progression du groupe témoin s'explique en partie par un phénomène de maturation cognitive et d'apprentissage incident lié au facteur temporel, les apprenants consolidant leurs acquis par simple imprégnation au fil des séances, ce qui expliquerait le gain résiduel de + 1.7 point enregistré au post-test.

Au regard de ces interactions complexes, la formulation des conclusions requiert une stricte prudence méthodologique. Les résultats obtenus n'autorisent pas la formulation d'une loi causale absolue ou généralisable. Ils mettent toutefois en évidence une tendance empirique positive, suggérant que l'usage du dispositif d'appariement image-mot favorise la mémorisation lexicale immédiate au sein de l'échantillon et du contexte programmatique observés.

L'hypothèse opérationnelle formulée au chapitre méthodologique postulait que les apprenants soumis au dispositif d'appariement image-mot obtiendraient, lors de l'évaluation sommative immédiate, des performances supérieures à celles des sujets exposés à un enseignement lexical conventionnel. Les données quantitatives recueillies valident cette conjecture : le groupe expérimental enregistre une moyenne finale de 14.6/20 contre 11.2/20 pour le groupe témoin, matérialisant un écart de progression net de 3.1 points entre les deux modalités de traitement.

Sur le plan empirique, l'hypothèse de travail est donc confirmée au sein de la population d'étude. Toutefois, la portée de cette validation reste circonscrite par les contraintes intrinsèques du protocole, notamment la nature non probabiliste de l'échantillon de convenance et la temporalité restreinte de l'intervention. Ces variables incidentes interdisent la projection de ces résultats à l'échelle d'une loi didactique générale, invitant à appréhender cette confirmation comme la mise en évidence d'une tendance positive localisée.

4. Perspectives et recommandations pédagogiques

L'analyse croisée des performances chiffrées et des indices de fréquence comportementale permet de formuler plusieurs recommandations didactiques visant à optimiser l'usage des supports iconiques en classe de FLE au primaire :

Sélection lexicale et univocité iconographique : La conception des outils d'aide à l'appropriation lexicale doit répondre à des critères stricts de clarté visuelle. L'identification fine du corpus d'apprentissage doit obligatoirement précéder l'élaboration des supports, en veillant à éliminer tout élément distracteur ou ambiguïté graphique au sein des illustrations. Comme l'a révélé l'hésitation observable face aux référents comportant des fruits rouges, l'efficacité de la double trace mnésique (Paivio, 1986) demeure tributaire d'une correspondance directe et exclusive entre le signifiant oralisé et le stimulus visuel proposé à l'apprenant.

Systématisation de la différenciation pédagogique : L'exploitation des fiches de travail individualisées a mis en évidence la pertinence des modalités de différenciation au sein des classes hétérogènes de 3e A.P. L'adjonction d'une image miniature en appui de l'étiquette-mot a favorisé une réduction significative des écarts de performance chez les apprenants en situation de fragilité linguistique. Cette médiation de soutien, qui sécurise le décodage sémantique sans bloquer la réalisation de la tâche, mérite d'être systématisée dans les pratiques ordinaires pour soutenir les apprenants manifestant des rythmes d'assimilation plus lents.

Ingénierie de la progression des dispositifs : Conformément à la modélisation présentée au cadre théorique, le choix exclusif de l'appariement s'avère pertinent pour la phase initiale de découverte et d'ancrage des unités lexicales. Néanmoins, pour pérenniser ces acquis, l'ingénierie pédagogique doit planifier une transition graduelle vers d'autres alternatives pédagogiques. L'introduction ultérieure de dispositifs tels que le Memory ou le loto lexical constitue une suite logique pertinente, mobilisable uniquement lorsque les associations mot-image fondamentales ont été préalablement stabilisées par les exercices d'appariement.

Planification de la réactivation lexicale espacée : Enfin, la temporalité restreinte de l'intervention rappelle que la mémorisation immédiate ne garantit pas un ancrage définitif en mémoire à long terme. S'appuyant sur les travaux de Nation (2001), qui établissent qu'une unité linguistique requiert entre 5 et 16 rencontres contextuelles pour être durablement intégrée au lexique disponible, l'usage de l'appariement doit s'insérer dans une stratégie globale de réactivation espacée. La planification doit prévoir le réinvestissement systématique des items cibles au cours des séquences et des projets ultérieurs du cycle primaire.

Conclusion

Ce troisième chapitre a permis d'opérer la synthèse des données recueillies sur le terrain en articulant l'analyse quantitative des performances et le traitement qualitatif des indicateurs comportementaux. La supériorité statistique enregistrée par le groupe expérimental objective l'efficience didactique du dispositif d'appariement image-mot pour l'appropriation lexicale immédiate en compréhension de l'oral.

L'interprétation des résultats, éclairée par la théorie du double codage et les contraintes de la charge cognitive, démontre que la médiation iconique accélère le décodage sémantique, sous réserve de garantir l'univocité absolue des supports visuels. Par ailleurs, l'identification des variables incidentes inhérentes à la recherche-action en milieu scolaire impose une stricte prudence méthodologique, invitant à considérer ces conclusions comme une tendance empirique localisée et non comme une loi universelle.

L'ensemble de ces constats conduit à la formulation de quatre recommandations opérationnelles visant à rationaliser l'usage de l'image et à planifier des stratégies de réactivation espacée en Français Langue Étrangère. Ce bilan expérimental clôture le corps de notre investigation ouvrant sur la conclusion générale de ce mémoire, dédiée à la mise en perspective de nos hypothèses de recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche a pour objectif d'évaluer l'impact du dispositif d'appariement image-mot sur la rétention lexicale immédiate en compréhension de l'oral chez les apprenants de 3e A.P. Adossée aux modèles de la psychologie cognitive, la présente étude s'est attachée à mesurer les variations de performance induites par l'intégration de la médiation iconique lors des tâches d'écoute en classe de langue.

Les données quantitatives recueillies à l'école primaire « Gherabi Chellali » confirment l'existence d'une tendance empirique positive qui valide notre hypothèse de départ. À l'issue des six séances d'apprentissage, le groupe expérimental a enregistré un écart de progression moyen de 4.8 points, se traduisant par une redistribution des effectifs d'apprenants au-dessus du seuil de maîtrise satisfaisante (≥ 13/20). À l'inverse, le groupe témoin, soumis à un enseignement lexical conventionnel, a présenté une progression restreinte à 1.7 point. Cet écart net de 3.4 points au post-test confirme la supériorité statistique du dispositif testé. Ces indicateurs statistiques se trouvent confirmés par les indices de fréquence comportementale de la grille d'observation, qui ont mis en évidence une participation orale soutenue et une rapidité de désignation supérieure lors des phases d'appariement collectif au tableau.

Sur le plan conceptuel, l'analyse des résultats valide la pertinence fonctionnelle de la théorie du double codage (Paivio, 1986). L'association synchrone du stimulus verbal et du référent visuel favorise la formation d'une double trace mnésique, optimisant la récupération immédiate des unités lexicales. Néanmoins, l'efficience de cet ancrage reste subordonnée aux contraintes de la charge cognitive (Sweller, 1988), comme l'a démontré l'émergence d'une ambiguïté graphique face aux illustrations du jus de fraise et des fruits, dont la ressemblance visuelle a saturé la mémoire de travail des apprenants.

La portée de ces conclusions requiert toutefois une évidente prudence interprétative. L'investigation s'étant déployée sur un échantillon de convenance de 28 sujets et sur une temporalité limitée à une seule séquence d'apprentissage, les résultats obtenus ne sauraient faire l'objet d'une généralisation statistique, l'expérimentation restant soumise à l'influence résiduelle des effets Hawthorne et Rosenthal.

Au-delà de ces restrictions méthodologiques, cette étude expérimentale permet d'envisager des perspectives didactiques concrètes pour la conception de supports visuels d'appariement destinés aux classes de FLE au primaire. Les données de terrain soulignent l'intérêt d'une sélection lexicale préalable, d'une individualisation des fiches au profit des

apprenants en situation de fragilité linguistique, et d'une planification rigoureuse articulant l'appariement initial et les formats ultérieurs de consolidation. Enfin, la stabilisation des acquis nécessite d'inscrire l'usage de ce dispositif au sein d'une stratégie de réactivation lexicale espacée, conformément aux critères de Nation (2001) qui stipulent qu'une unité linguistique requiert entre 5 et 16 rencontres contextuelles pour être intégrée de manière pérenne.

En conclusion, ce travail de recherche met en évidence qu'une utilisation raisonnée de l'association image-mot constitue un levier fonctionnel efficace pour soutenir l'acquisition du vocabulaire en réception au sein du cycle primaire algérien.

Bibliographie

Bibliographie

I. Publications scientifiques et contributions théoriques

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2, pp. 89–195). New York: Academic Press.

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Blanchet, P., & Asselah-Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.* Paris : Hatier-Didier.

Bourdieu, P. (1985). Les formes du capital. Paris : Actes de la recherche en sciences sociales.

Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris : Economica.

Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge: Harvard University Press.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs.* Paris : Retz.

Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : L'Harmattan.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5* (4), 161–170.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11* (6), 671–684.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Danset-Léger, J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine.* Bruxelles : Mardaga.

De Graaf, R., Koopman, G. J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingualism, 11* (3), 285–308.

De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu.* Paris : De Boeck Université.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale: Erlbaum.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots.* Paris : CLE International.

Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System, 28* (1), 55–75.

Gougenheim, G., Rivenc, P., Michéa, R., & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré).* Paris: Didier.

Hadfield, J. (1990). *Intermediate communication games.* London: Longman.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, 75–87.

Khan, J. (1991). Using games in teaching English to young learners. In C. Brumfit, J. Moon, & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children* (pp. 142–157). London: Collins ELT.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review, 63* (2), 81–97.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach.* Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence.* Paris : Armand Colin.

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners.* Oxford: Oxford University Press.

Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours.* Paris : Didier.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). London: Longman.

Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale.* Paris : Payot.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12* (3), 329–363.

Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237–257). Cambridge: Cambridge University Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12* (2), 257–285.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review, 31*(2), 261–292.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun.* Paris : CLE International.

Taleb-Ibrahimi, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s).* Alger : Éditions El Hikma.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage.* Paris : Éditions Sociales. (Ouvrage original publié en 1934)

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité.* Paris : Gallimard.

II. Documents officiels et guides pédagogiques

Ministère de l'Éducation nationale algérien. (2016). *Guide du maître de français — 3e année primaire.* Alger : Office National des Publications Scolaires (ONPS).

Ministère de l'Éducation nationale algérien. (2016). *Programme de français — Cycle primaire.* Alger : ONPS.

Annexes

Annexe 1 - Configuration matérielle du dispositif au tableau

Cette 1re photographie documente l'organisation matérielle du tableau lors de la séance de compréhension de l'oral. On y distingue les éléments de cadrage contextuel de la séance (la date, le projet, la séquence et la nature de l'activité) ainsi que la disposition des illustrations et des étiquettes-mots du corpus cible : *Le lait, Les légumes, Les fruits, Je veux manger, Je veux boire, Les gâteaux, Un jus de fraise, L'eau et Une soupe*.



Photographie 1. *Vue d'ensemble du tableau lors de la séance du 6 avril 2026.*

Annexe 2 - Vue latérale droite du dispositif au tableau

La 2e photographie présente l'organisation générale du tableau selon une perspective en angle oblique prise depuis le côté droit de la classe. En raison de ce cadrage latéral, sont mises en avant la zone des boissons à droite ainsi que la partie centrale dédiée aux éléments contextuels de la séance (la date, le projet, la séquence et la nature de l'activité), offrant une visibilité sur la configuration spatiale des supports didactiques et l'espace de travail tel qu'exposé aux apprenants lors de la séance expérimentale.



Photographie 2. *Vue latérale droite de la disposition générale du tableau.*

Annexe 3 - Exploitation des supports officiels

La 3e photographie présente un plan rapproché des manuels scolaires officiels de 3e A.P. disposés sur la première table de l'une des rangées de la classe. Cette pièce montre les manuels ouverts à la page de la séquence didactique ciblée par le protocole expérimental. Ce document atteste de l'inscription de la recherche au sein des outils pédagogiques officiels et de la conformité des contenus manipulés avec la progression programmatique en vigueur.



Photographie 3. *Plan rapproché des manuels officiels de français ouverts sur la séquence.*

Annexe 4 - Plan rapproché du volet des boissons

La 4e photographie présente une vue focalisée de la zone latérale droite du tableau, isolant les illustrations dédiées aux boissons. Le document objective la disposition verticale de quatre supports visuels de référence : un enfant qui boit, un verre de jus de fraise muni d'une paille, une bouteille d'eau et une brique de lait. Ce cliché atteste de la clarté visuelle des images soumises aux apprenants lors des tâches d'association. Le document montre également la présence, dans la partie inférieure en bas du tableau, les cartes de vocabulaire de la famille illustrant l'environnement lexical riche de la classe.



Photographie 4. *Plan rapproché des illustrations des boissons cibles*

Annexe 5 - Vue latérale droite du dispositif au tableau

La 5e photographie présente l'organisation générale du tableau selon une perspective en angle oblique prise depuis le côté gauche de la classe. En raison de ce cadrage latéral, sont mis en avant le volet des aliments solides à gauche et leurs étiquettes-mots : Les gâteaux, Les fruits, Une soupe, Les légumes. La partie centrale dédiée aux éléments de cadrage contextuel de la séance.

Note méthodologique : L'inscription « il mange du fraise » visible au tableau constitue une variable incidente dont l'influence sur le protocole s'avère négligeable. Cet écart morphosyntaxique sur le genre du déterminant pourrait s'interpréter comme la trace d'une production d'apprenant, portée au tableau par l'enseignante dans l'éventualité d'une remédiation collective en classe. S'agissant d'une recherche centrée exclusivement sur la compréhension de l'oral, l'accès au sens s'est construit sur le signal sonore standardisé émis par l'enseignant, ce qui permet d'écarter l'impact de cette approximation écrite sur la validité des résultats obtenus au post-test.



Photographie 5. *Vue latérale gauche de la disposition générale du tableau.*

Annexe 6 - Appariement de l'item « Les gâteaux » au tableau

La 6e photographie présente un plan rapproché centré sur la manipulation du support didactique par un apprenant du groupe expérimental. La pièce documente l'action de positionnement de l'étiquette-mot graphique « Les gâteaux » directement sous son illustration de référence. Cette action : venir au tableau, désigner et placer, implique l'apprenant activement et permet une correction immédiate par l'enseignant et les pairs. Ce document apporte la matérialisation de la mise en œuvre de la tâche d'association icono-lexicale collective décrite dans le protocole.



Photographie 6. *Apprenant associant l'étiquette-mot sous l'illustration correspondante.*

Annexe 7 - Appariement de l'item « Le lait » au tableau

La 7e photographie présente un plan rapproché centré sur le positionnement par une apprenante de l'étiquette-mot graphique « Le lait » sous sa représentation iconique illustrant le protocole expérimental mis en place.



Photographie 7. *Apprenante appariant l'étiquette-mot sous l'illustration correspondante.*

Annexe 8 - Désignation de l'item « Les fruits » au tableau

La 8e photographie présente un plan rapproché centré sur un apprenant pointant du doigt l'étiquette-mot graphique « Les fruits », positionnée sous son illustration de référence au sein du volet des aliments solides.



Photographie 8. *Apprenant pointant l'étiquette-mot « Les fruits ».*

Annexe 9 - Agencement fonctionnel du dispositif au tableau

Cette photographie présente une vue de face centrée sur la partie gauche du tableau. Elle montre l'état du tableau lors de la phase d'appariement. Elle documente la disposition spatiale du dispositif, caractérisée par la séparation entre le bloc des illustrations (à gauche) et les étiquettes-mots (au centre du tableau). Cet agencement structurel incite l'apprenant à effectuer mentalement l'association avant de la matérialiser physiquement, sollicitant simultanément la mémoire de travail et la mémoire spatiale pour stabiliser l'ancrage lexicale.

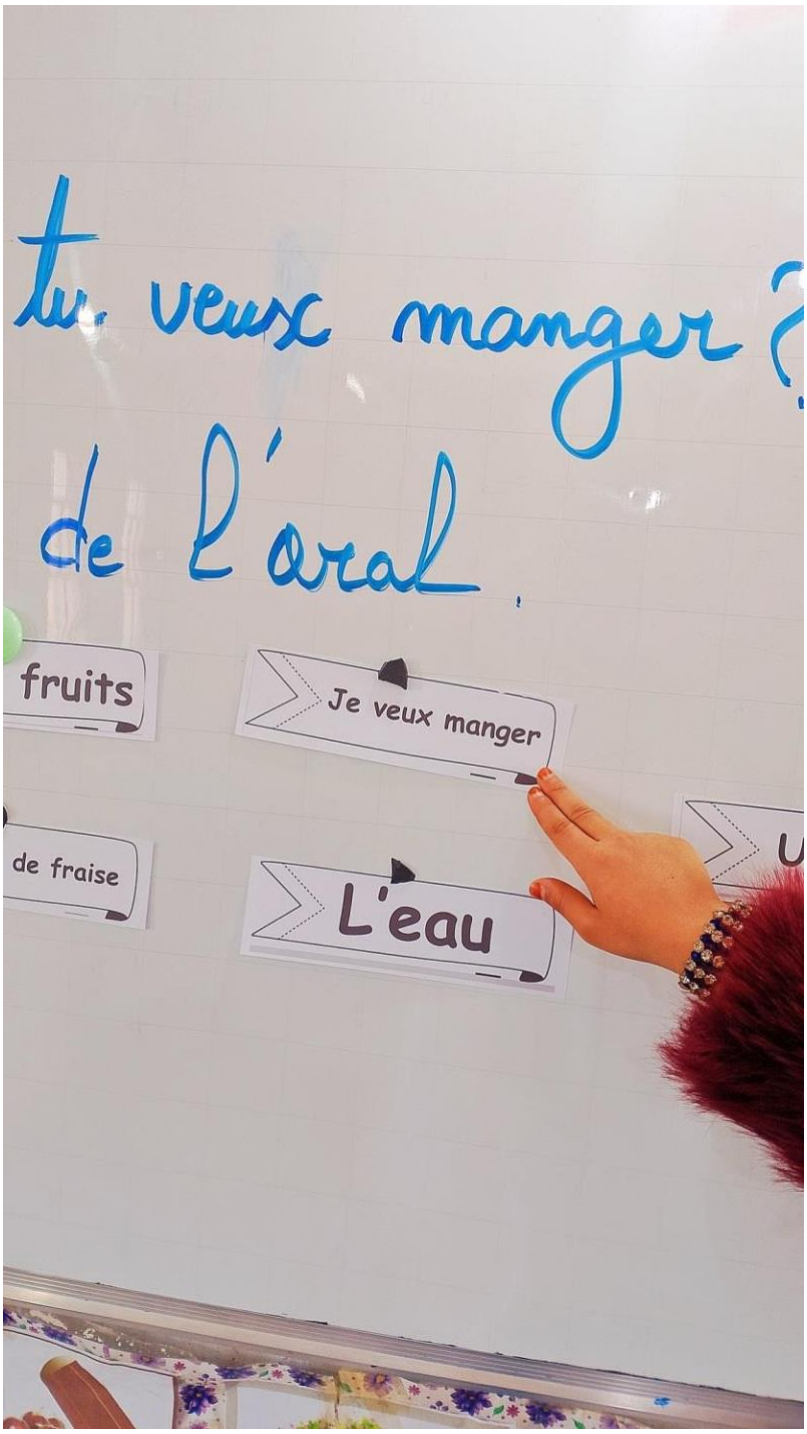
Note méthodologique : L'inscription « il mange du fraise » visible au tableau constitue une variable incidente dont l'influence sur le protocole s'avère négligeable. Cet écart morphosyntaxique sur le genre du déterminant pourrait s'interpréter comme la trace d'une production d'apprenant, portée au tableau par l'enseignante dans l'éventualité d'une remédiation collective en classe. S'agissant d'une recherche centrée exclusivement sur la compréhension de l'oral, l'accès au sens s'est construit sur le signal sonore standardisé émis par l'enseignant, ce qui permet d'écarter l'impact de cette approximation écrite sur la validité des résultats obtenus au post-test.



Photographie 9. *Disposition spatiale des supports au tableau.*

Annexe 10 - Désignation de l'item « Je veux manger » au tableau

Cette photographie présente un plan rapproché centré sur une apprenante pointant du doigt l'étiquette « Je veux manger », positionnée sous l'intitulé de la séquence manuscrit au tableau « Qu'est-ce que tu veux manger ? ».



Photographie 10. *Apprenante désignant l'item « Je veux manger ».*

Résumé

Ce mémoire examine l'impact d'un dispositif d'appariement image-mot sur l'apprentissage du vocabulaire et la compréhension orale en Français Langue Étrangère chez des apprenants de troisième année primaire en Algérie. Mené à l'école primaire Gherabi Chelalli (M'sila) auprès de 28 apprenants répartis en groupe expérimental et groupe témoin, ce travail démontre que l'utilisation de cartes images associées à leurs étiquettes-mots améliore significativement la mémorisation lexicale : le groupe expérimental a progressé de 4,8 points au post-test contre 1,7 points pour le groupe témoin, confirmant ainsi que les supports visuels constituent un outil didactique efficace pour les jeunes apprenants dans un contexte multilingue à faible exposition au français.

ملخص

تتناول هذه المذكرة أثر نشاط المطابقة بين الصورة والكلمة على اكتساب المفردات و الفهم الشفهي في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في الجزائر. أُجريت التجربة في مدرسة غرابي شلالي بولاية المسيلة على عينة مكوّنة من 28 تلميذاً مقسّمين إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد أثبتت النتائج أن استخدام البطاقات المصوّرة المقترنة بعلامات الكلمات يُحسّن بشكل ملحوظ من حفظ المفردات؛ إذ تقدّمت المجموعة التجريبية بمعدل 4.8 نقطة في الاختبار البعدي مقابل 1.7 نقطة فقط للمجموعة الضابطة، مما يؤكد أن الدعامات البصرية تُعدّ أداة تعليمية فعّالة للمتعلمين الصغار في بيئة متعددة اللغات وقليلة الإستعمال للغة الفرنسية.

Abstract

This thesis investigates the impact of an image-word matching activity on vocabulary acquisition and oral comprehension in French as a Foreign Language (FFL) among third-year primary school students in Algeria. Conducted at the Gherabi Chellali primary school in M'sila with 28 students divided into an experimental group and a control group, the study shows that pairing images with word labels significantly improves lexical memorization: the experimental group progressed by 4.8 points on the post-test compared to only 1.7 points for the control group, confirming that visual supports are an effective teaching tool for young learners in a multilingual environment with limited exposure to French.