

Faculté de philosophie, arts et lettres

**APPLICATION DES JEUX NUMÉRIQUES
DANS L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE
POUR LES APPRENANTS DÉBUTANTS EN
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Auteurs : NGUYEN Thi Thuy Linh

Promoteur (s) : NGUYEN Thi Cuc Phuong (UH)

Ferran Suner Munoz (UCL)

Année académique : 2024-2025

Intitulé du master et de la finalité : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère, à finalité spécialisée

Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-pl/portail/reglement/Consignes-ChatGPTversion-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues. Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.
Nom, Prénom : NGUYEN, Thi Thuy Linh

Date : 13/08/2025

Signature de l'étudiante :



REMERCIEMENTS

Je tiens tous particulièrement à exprimer ma profonde gratitude à mes promoteurs de recherche, Mme. Thi Cuc Phuong NGUYEN de l'Université de Hanoi (UH) et M. Ferran Suner Munoz de l'Université Catholique de Louvain (FIAL, UCLouvain) pour avoir accepté de diriger ce travail et pour leur accompagnement et leur renseignement précieux pendant tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier les apprenants qui ont participé à l'enquête dans le cadre de cette recherche. Leur collaboration et leur engagement ont apporté une aide concrète à la collecte des données et à l'analyse des résultats. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé dans les meilleures conditions.

Enfin, j'exprime ma gratitude à ma famille et mes amis pour leur soutien et leurs encouragements constants qui ont maintenu ma motivation tout au long de ce parcours.

Résumé : Ce mémoire étudie l'application des jeux numériques dans l'enseignement du vocabulaire auprès des apprenants vietnamiens débutants en FLE. L'objectif est d'identifier les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants dans le processus d'apprentissage du vocabulaire, d'évaluer l'impact des jeux numériques sur la motivation des apprenants et d'analyser les bienfaits et les limites de ces outils dans l'acquisition du vocabulaire. Dans le cadre de notre recherche, la méthodologie adoptée est mixte et repose sur la triangulation des données issues d'un questionnaire à la fois quantitatif et qualitatif, des exercices d'entraînement, d'un post-test et des entretiens semi-directif avec l'aide du journal de bord de l'enseignant. Les cours expérimentés organisés à distance ont été conçus selon le module pédagogique d'intervention. Après l'expérimentation, les résultats montrent que l'intégration des jeux numériques, notamment Kahoot et Quizlet, permet de renforcer la motivation, la participation active et la mobilisation du vocabulaire (du vocabulaire passif au vocabulaire actif) dans des situations de communication concrètes. Cependant cette recherche présente certaines limites, en particulier la taille restreinte de l'échantillon, la durée limitée de l'expérimentation et le nombre de champs lexicaux abordés. Ces limites généralisent des résultats mais améliorent des perspectives pour des futures recherches visant à varier les types de jeux, à prolonger la durée d'application et à élargir des contenus concernant tous les champs lexicaux.

Mots-clés : Français Langue Étrangère (FLE), vocabulaire, jeux numériques, motivation, apprentissage actif, méthodologie mixte.

Abstract: This thesis studies the application of digital games in vocabulary teaching to Vietnamese beginner learners in FLE. The objective is to identify the specific difficulties encountered by learners in the vocabulary learning process, to evaluate the impact of digital games on learners' motivation and to analyze the benefits and limitations of these tools in vocabulary acquisition. In our research, the methodology adopted is mixed and is based on the triangulation of data from a quantitative and qualitative questionnaire, training exercises, a post-test and semi-structured interviews with the help of the teacher's logbook. The experienced courses organized

remotely were designed according to the intervention pedagogical module. After the experiment, the results show that the integration of digital games, particularly Kahoot and Quizlet, helps to strengthen motivation, participation action and vocabulary mobilization (from passive vocabulary to active vocabulary) in concrete communication situations. However, this research has certain limitations, particularly the small sample size, the limited duration of the experiment, and the number of lexical fields covered. These limitations generalize the results but improve prospects for future research aimed at varying the types of games, extending the duration of application, and expanding the content across all lexical fields.

Keywords: French as a Foreign Language (FLE), vocabulary, digital games, motivation, active learning, mixed methodology.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
INTRODUCTION.....	1
Objectifs de la recherche	3
Questions de la recherche	3
Méthodologie de la recherche.....	4
Plan de la recherche	5
Chapitre 1 : Cadre théorique de la recherche	6
1. Acquisition du vocabulaire	6
1.1. Problématique terminologique : Vocabulaire ou lexique	6
1.2. Vocabulaire.....	7
1.3. Types de vocabulaire	8
1.4. Processus d'acquisition du vocabulaire	10
2. Enseignement du vocabulaire	31
3. Enseignement du FLE ou du vocabulaire en ligne : spécificités et différences entre l'enseignement en présentiel	35
4. Application des jeux dans l'enseignement du FLE.....	37
4.1. Jeu	37
4.2. Classification des types de jeux.....	39
4.3. Motivation et jeu.....	42
5. Technologies de l'Information et de la Communication (TICs).....	46
Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche	50
1. Contexte de recherche	50
1.1. Centre « Je parle français » et son programme de formation	50
1.2. Méthode de français Tendances A1.....	51
1.3. Sujet de la recherche.....	51
2. Module pédagogique d'intervention	52
2.1. Activités quotidiennes	57
2.2. Profession	57
2.3. Lieux de ville et les prépositions de lieu	58

2.4.	Style vestimentaire (Vêtements et accessoires).....	58
2.5.	Loisirs	59
2.6.	Nourriture	60
3.	Méthodes de collecte des données	61
3.1.	Questionnaire auprès des apprenants.....	61
3.2.	Exercices d'entraînement	62
3.3.	Post-test.....	79
3.4.	Entretien semi-directif auprès des apprenants	80
3.5.	Journal de bord de l'enseignant	81
4.	Méthode d'analyse de données	82
4.1.	Analyse quantitative des réponses au questionnaire	82
4.2.	Analyse qualitative des exercices d'entraînement	83
4.3.	Analyse qualitative du post-test.....	84
4.4.	Analyse qualitative du journal de bord de l'enseignant	84
4.5.	Analyse qualitative des entretiens semi-directifs	84
4.6.	Triangulation des résultats (quantitatifs ou qualitatifs)	85
Chapitre 3 : Résultats de la recherche et discussions.....		86
1.	Analyse quantitative des réponses au questionnaire.....	86
1.1.	Profil des apprenants	87
1.2.	Difficultés spécifiques de l'apprentissage du vocabulaire	88
1.3.	Stratégies d'apprentissage du vocabulaire.....	92
1.4.	Perception des jeux des apprenants	95
2.	Analyse qualitative des réponses au questionnaire.....	97
3.	Analyse qualitative du module pédagogique d'intervention	106
4.	Analyse qualitative du post-test	119
5.	Analyse qualitative des entretiens semi-directifs.....	125
5.1.	Perception générale de l'apprentissage du vocabulaire	126
5.2.	Expériences vécues et évaluation de l'efficacité des jeux numériques	130
5.3.	Propositions visant à améliorer l'apprentissage du vocabulaire avec les jeux numériques	133
5.4.	Évaluation globale des séances du vocabulaire.....	134
6.	Triangulation des données quantitatives et qualitatives.....	134

7. Discussions.....	136
CONCLUSION	138
RÉFÉRENCES.....	139

LISTE DES SIGLES

1. FLE : Français Langue Étrangère
2. UH : Université de Hanoi
3. UCLouvain : Université Catholique de Louvain
4. SLA : Second Language Acquisition

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthétiser des contenus du vocabulaire dans la méthode Tendances ..	56
Tableau 2 : Difficultés des apprenants dans le processus d'acquisition du vocabulaire	98
Tableau 3 : Expériences avec les jeux	102
Tableau 4 : Difficultés récurrentes issues du post-test.....	120

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Pourcentage de réponses pour la motivation de l'apprentissage du français	87
Figure 2 : Répartition des difficultés spécifiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère	88
Figure 3 : Importance du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue.....	89
Figure 4 : Obstacles spécifiques à la mémorisation du vocabulaire	90
Figure 5 : Évaluation dans l'application des mots appris dans les situations réelles	91
Figure 6 : Évaluation des causes entraînant la perte de motivation	91
Figure 7 : Fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage	93
Figure 8 : Expérience antérieure avec les jeux visant à la mémorisation du vocabulaire	94
Figure 9 : Perception des jeux dans l'apprentissage du vocabulaire	95
Figure 10 : Efficacité des jeux pour mémoriser du vocabulaire	96
Figure 11 : Impact du vocabulaire sur les compétences linguistiques.....	96

INTRODUCTION

« Le vocabulaire est un riche pâturage de mots »

Cette métaphore poétique d'Homère souligne la diversité et la richesse du vocabulaire où chaque mot offre des nuances et des significations différentes dans de variées situations de communication. En effet, comme dans toute autre langue, dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), le vocabulaire constitue un pilier fondamental, car il permet aux apprenants de comprendre le monde qui les englobe et de s'exprimer avec précision. Il s'agit non seulement d'un outil essentiel pour communiquer de manière efficace mais aussi pour connecter plus profondément à la diversité culturelle.

Cependant, l'enseignement du vocabulaire représente quelques défis pour les enseignants de FLE. Ce problème s'explique par le recours à des méthodes d'enseignements traditionnelles perçues comme monotones et ennuyeuses. Donc, comment capter l'attention des apprenants pendant les cours du vocabulaire ? Comment rendre cet apprentissage plus attrayant ? La réponse réside dans l'adoption d'une approche pédagogique plus active et plus ludique. En effet, parallèlement au développement constant des nouvelles technologies, les jeux numériques peuvent transformer l'acquisition du vocabulaire en une expérience à la fois engageante, interactive et intéressante en particulier pour les apprenants débutants.

De nombreuses recherches ont été menées sur l'enseignement du vocabulaire. En ce qui concerne les recherches étrangères, les travaux sont plus abondants et variés. La recherche intitulée « *Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE* » (Guinet, 2021, p. 21) met en évidence l'intégration du jeu éducatif dans l'enseignement du FLE notamment en une classe virtuelle. Elle souligne également que l'accompagnement de l'enseignant est crucial pour le processus d'acquisition et que les jeux doivent être adaptés aux besoins spécifiques des apprenants. Par ailleurs, l'article du groupe d'auteurs : Virginie Zampa, Nadia

Yassine-Diab et Mathieu Loiseau parlent des jeux et des mots : stratégies de conception et réalisations. En parlant du projet Innovalangues de l'université Grenoble-Alpes (UGA), en particulier sur le lot GAMER (Gaming Application for Multilingual Educational Ressources) (Mathieu Loiseau, 2017), ces auteurs mettent en avant l'importance du jeu dans l'éducation. Ils y indiquent que les jeux, en particulier les jeux vidéo éducatifs, sont devenus un outil d'apprentissage efficace permettant d'améliorer la mémorisation, de renforcer la motivation et de favoriser l'interaction dans une classe de langue. Dans une autre étude (Rémon, 2017) met en évidence le rôle des jeux comme outils pédagogique qui aide les apprenants à retrouver la motivation dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une autre langue étrangère, précisément l'anglais. Ainsi, à travers ces recherches et d'autres revues que nous avons trouvées pour élaborer la problématique de la recherche, les jeux numériques ont le potentiel de stimuler l'apprentissage du vocabulaire. De plus, grâce à ces jeux, les apprenants peuvent atteindre deux niveaux de l'acquisition selon la taxonomie de Bloom (Genève, 2019) : reconnaître (niveau 1) et comprendre les mots (niveau 2) avant de les appliquer (niveau 3). Cela constitue un levier important afin de mémoriser les mots et en maîtriser les usages dans différents contextes. En tant qu'enseignante de FLE, nous sommes consciente de l'importance de l'enseignement du vocabulaire, notamment au niveau débutant parce que c'est le premier niveau qui trace le premier pas difficile dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. Pourtant, dans les classes du Centre de français Je parle français, les cours du vocabulaire surtout dans une classe au niveau débutant ne sont pas intéressants et dynamiques. Par ailleurs, les cours de vocabulaire destinés aux débutants manquent parfois d'intérêt et de dynamisme en raison de la quantité des mots à mémoriser et des méthodes d'enseignement traditionnelles qui rendent le cours du vocabulaire monotones. Par conséquent, le problème soulève la diversification des approches pédagogiques pour rendre l'apprentissage plus engageant et actif. Dans la société où la technologie se développe de plus en plus, les approches pédagogiques innovantes telles que l'utilisation des applications mobiles ou des plateformes en ligne et les quiz interactifs devient nécessaire dans une classe

de FLE, en particulier les jeux numériques. Mais comment peut-on appliquer ces jeux ? Est-ce qu'ils sont des outils de soutien efficaces dans l'enseignement du vocabulaire ? Sont-ils essentiels pour retrouver la motivation des apprenants au cours du vocabulaire en particulier au niveau débutant ? Cette situation nous a motivées à réaliser une étude sur le recours aux jeux numériques dans l'enseignement du vocabulaire dans la méthode de français Tendance A1 utilisée par le Centre de français Je parle français. Cette recherche intitulée « *Application des jeux numériques dans l'enseignement du vocabulaire pour les apprenants débutants en français langue étrangère* » vise à découvrir de manière approfondie cette approche et à en évaluer l'efficacité dans l'acquisition du vocabulaire.

Objectifs de la recherche

Notre recherche a pour objectif d' :

- Examiner et classer différents types de jeux numériques en fonction de leur adéquation avec les objectifs d'apprentissage du FLE pour les apprenants débutants vietnamiens ;
- Identifier les points forts et points faibles des jeux numériques en tant qu'outils pédagogiques pour l'enseignement du vocabulaire en FLE auprès des apprenants débutants vietnamiens.

Questions de la recherche

Notre recherche vise à répondre ces questions suivantes :

1. Quelles sont les difficultés spécifiques des débutants vietnamiens lors de l'apprentissage du vocabulaire ?
2. Dans quelle mesure les jeux numériques contribuent à l'enseignement du vocabulaire en FLE et à l'amélioration de la motivation des apprenants débutants vietnamiens ?

3. Quels sont les points forts et les points faibles des jeux numériques en tant qu'outils pédagogiques pour l'enseignement du vocabulaire en FLE auprès des apprenants débutants vietnamiens. ?

Méthodologie de la recherche

Pour mener à bien cette étude, nous avons tout d'abord réalisé une recherche documentaire. Nous avons consulté des documents de différents documents écrits, authentiques et disponibles en ligne sur la théorie de l'enseignement du vocabulaire, les jeux numériques et le rapport entre ces jeux, la motivation des apprenants et leurs efficacités.

Dans un second temps, nous avons sélectionné les thèmes du vocabulaire cités dans la méthode *Tendance A1* et nous avons décidé de choisir en général six thèmes de vocabulaire. Cette décision nous a permis de travailler sur six thèmes de vocabulaire et de concevoir des fiches pédagogiques et des jeux numériques en vue de mettre en œuvre des séances expérimentales auprès des apprenants inscrits au Centre de français Je parle français. Nous avons également opté pour la recherche-action dans laquelle nous avons dispensé nous-même un module pédagogique de six séances d'enseignement du vocabulaire à l'aide des jeux numériques, via la plateforme Zoom. Les jeux appliqués sont Quizlet et Kahoot. Pour réaliser cette pratique, nous allons faire de la recherche-action avec un groupe d'apprenants de huit personnes. Pour la collecte des données, nous utilisons quatre outils de recherche : un questionnaire en vietnamien auprès des apprenants pour comprendre les difficultés des apprenants dans l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire, leur processus d'apprentissage et leurs souhaits ; un entretien semi-directif avec des apprenants afin de connaître leurs expériences vécues, les points forts et les points faibles des jeux numériques. Enfin, nous réalisons un post-test après à la fin du niveau A1 pour évaluer l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire avec la combinaison des jeux et des exercices créatifs et interactifs.

Plan de la recherche

Le mémoire se compose de trois chapitres.

Le premier chapitre a pour objectif d'élaborer un cadre théorique englobant les notions du vocabulaire, du jeu, des stratégies de l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE et le rapport entre les jeux, la motivation des apprenants et l'acquisition du vocabulaire. Le deuxième chapitre est consacré à présenter la méthodologie de recherche où nous présentons les méthodes d'analyse des données auprès des apprenants du Centre de français Je parle français. Le troisième chapitre vise à présenter des résultats des enquêtes menées auprès des apprenants qui bénéficient des séances des cours appliquant les jeux numériques et de ceux n'en intégrant pas.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

L'objectif de ce premier chapitre est de présenter les fondements théoriques sur lesquels repose notre recherche. Il s'agit de situer notre travail dans le champ de la didactique des langues en mobilisant les principales notions, concepts et théories qui expliquent le processus d'acquisition du vocabulaire. Dans ce chapitre, nous allons analyser les notions et les théories appliquées dans la recherche : l'ensemble des théories de l'acquisition du vocabulaire, les stratégies d'enseignement du vocabulaire, les spécificités de l'enseignement du FLE ou du vocabulaire en ligne par rapport au présentiel, l'application des jeux dans l'enseignement du FLE ainsi le rôle des technologies de l'Information et de la Communication (TICs).

1. Acquisition du vocabulaire

Cette section porte sur un aspect fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère : l'acquisition du vocabulaire. Nous y présenterons la définition du terme vocabulaire, processus d'acquisition du vocabulaire ainsi que les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants en la matière.

1.1. Problématique terminologique : Vocabulaire ou lexique

Nous commençons cette partie par la clarification concernant l'usage des termes : « lexique » et « vocabulaire ». En effet, les apprenants ont souvent tendance à employer ces deux termes pour représenter un même concept bien qu'ils désignent des réalités distinctes. Donc nous allons distinguer les significations respectives de « lexique » et « vocabulaire ».

Tout d'abord, selon le Dictionnaire de l'Académie française (9ème édition), le terme « lexique » est un emprunt du grec « *lexikon* » signifiant « *livre de mots* » et renvoie à :

« L'ensemble des unités qui sont dotées d'un sens dans une langue et dont la combinaison selon les lois de la grammaire produit les phrases, le discours. Les mots grammaticaux, tels que les prépositions, les conjonctions, ne font pas partie du lexique. » (Académie française, 2024)

Quant au vocabulaire, il est défini comme :

« l'ensemble des mots et expressions propres à un domaine d'activité, de connaissance ou à un registre de langue, ou encore à une notion, à un thème : vocabulaire scientifique, technique, administratif... » (Académie française, 2024)

Ces définitions permettent de distinguer clairement les deux concepts : le lexique désigne l'ensemble des unités signifiantes d'une langue tandis que le vocabulaire constitue l'ensemble des mots avec un usage spécifique et rattaché à un thème ou un contexte particulier. Autrement dit, le vocabulaire peut être considéré comme un sous-ensemble du lexique.

Cette distinction est également soulignée par Jean-Pierre Cuq dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Cuq (2003, p. 246) : *« du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue »*.

De manière similaire, Picoche (2011, p. 1) précise dans ses travaux linguistiques :

« On convient généralement d'appeler LEXIQUE l'ensemble des mots faisant partie de la langue française (qu'aucun dictionnaire connu n'a jamais complètement rassemblés) et VOCABULAIRE un sous-ensemble du lexique, les mots employés par un individu donné ou utiles à être par lui connus pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante. »

En conclusion, bien que les termes soient parfois confondus, leur distinction s'avère dans le champ de la linguistique et de la didactique des langues, car elle permet une compréhension plus fine des processus d'enseignement et d'apprentissage du langage.

1.2. Vocabulaire

Le vocabulaire constitue un élément central dans l'apprentissage d'une langue. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, il se définit comme *« l'ensemble des mots du discours ou de la parole et il est employé par une personne,*

un auteur ou un groupe »(CNRS, 2005). Pour sa part, Le Petit Robert (Alain Rey, 1945) précise qu'il s'agit d' « *un ensemble des mots, des termes spécialisés qui sont utilisés dans un domaine ou une langue* ». En effet, le vocabulaire se construit progressivement par un processus d'acquisition lié à l'apprentissage d'une langue ou à la pratique d'une activité spécifique. Au fil de temps, l'apprenant a la capacité de construire une liste des mots composés *d'un signifiant et d'un signifié* (Saussure, 1916, pp. 109-112). Le Dictionnaire de l'Académie française y ajoute une définition complémentaire :

Une liste de mots, rangés habituellement dans l'ordre alphabétique et accompagnés d'une explication succincte. Il se dit aussi de l'ensemble des mots employés par un peuple, par un groupe, par un écrivain, etc. Il se dit encore des mots qui appartiennent particulièrement à la science, à l'art.»(Académie française, 2024)

Ces définitions soulignent l'importance du vocabulaire comme outil de communication et de transmission des connaissances. Cela rejoint les travaux de Stahl et Nagy (Dominic ANCTIL, 2024, p. 23) selon lesquels le vocabulaire tient un rôle déterminant dans la maîtrise de la langue et « *crée une forte corrélation entre le vocabulaire d'un individu et son niveau de compréhension.* »

Il en découle que le vocabulaire constitue un pilier essentiel de l'apprentissage d'une langue tant pour la communication que pour l'acquisition des connaissances ou d'autres compétences linguistiques.

1.3. Types de vocabulaire

Différentes typologies du vocabulaire ont été proposées par les chercheurs et celles-ci prennent en compte des critères tels que la fréquence d'utilisation et le niveau d'usage dans différents contextes.

En premier lieu, P. Oléron dans son article « *L'acquisition du langage* » publié en 1967, a distingué deux types de vocabulaire de l'enfant : vocabulaire actif et vocabulaire passif. En effet, le vocabulaire actif désigne *l'ensemble de mots qu'un sujet est capable de produire*, et ce sujet peut les utiliser spontanément dans les

échanges avec une autre personne. En revanche, le vocabulaire passif regroupe des mots que le locuteur comprend sans pour autant les employer dans les situations de communication.

Cette distinction est reprise par Balli N dans une recherche sur l'enseignement du lexique en classe de langue (Zaki, 2017, p. 374), il propose deux types de vocabulaire : vocabulaire actif et passif. Le vocabulaire actif et passif sont définis comme les définitions de P. Oléron mais il ajoute un aspect important : « *Il désigne les mots que le locuteur peut comprendre leur sens, mais qu'il n'a pas l'habitude de les employer dans ses communications* » (Oléron, 1967, p. 1416). Cette définition ajoute une nuance supplémentaire du vocabulaire, ce qui souligne l'importance du vocabulaire pour les autres compétences langagières surtout pour la production écrite et orale. C'est-à-dire que lorsqu'un apprenant comprend un mot, c'est un mot passif et il reste toujours passif s'il ne l'applique pas dans les situations de communication. Cependant, un mot peut passer progressivement du passif à l'actif grâce à la fréquence d'utilisation et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

Par ailleurs, Nation, dans son livre, propose une classification en fonction de leur fréquence d'usage : le vocabulaire usuel (de haute fréquence et de basse fréquence), le vocabulaire académique, le vocabulaire technique (Nation, 2001, pp. 9-19). En fait, le vocabulaire usuel comprend les mots de haute fréquence et de basse fréquence. Les mots de haute fréquence sont apparus couramment à la fois à l'écrit et à l'oral, à l'inverse, ceux de basse fréquence sont moins utilisés dans une langue. Le vocabulaire académique est l'ensemble de mots qui sont fréquents dans le contexte académique et universitaire tels que les articles de recherche, les articles de revue, les essais, etc. Le dernier type est le vocabulaire technique qui désigne des mots, des termes ou des concepts utilisés spécifiquement pour un secteur spécifique comme : médecine, littérature, droit, etc. Cette typologie met en évidence que chaque catégorie de vocabulaire remplit un rôle distinct selon le contexte d'utilisation dans une langue.

En somme, ces approches mettent en lumière la complexité du vocabulaire et soulignent l'importance d'un enseignement ancré dans les contextes réels de

communication. Ainsi, l'acquisition du vocabulaire ne saurait se limiter à une simple mémorisation lexicale, mais requiert une intégration progressive des unités lexicales dans la communication réelle, ce qui permet aux apprenants de développer des compétences langagières durables.

1.4. Processus d'acquisition du vocabulaire

Pour acquérir le vocabulaire dans une langue, il est nécessaire d'utiliser différentes théories d'acquisition. Dans le cadre de notre recherche, nous nous référons aux théories d'apprentissage telles que l'autonomie de l'apprentissage, l'input compréhensible, le constructivisme, le socio-constructivisme et le cognitivisme pour expliquer le processus d'apprentissage du vocabulaire.

1.4.1. Autonomie

D'abord, le terme « autonomie » issu du grec *autonomos* qui signifie *agir de soi-même*, est défini par le dictionnaire de l'Académie française comme *la possibilité de s'administrer librement dans un cadre déterminé*. Ensuite, cette notion est également abordée dans le dictionnaire CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) comme *la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir et d'agir librement*. En synthétisant deux définitions, l'autonomie se réfère à la capacité d'un individu à faire quelque chose soi-même, autrement dit à gérer soi-même ses apprentissages.

Par ailleurs, l'autonomie constitue l'un des facteurs importants qui déterminent l'efficacité de l'apprentissage. Effectivement, selon une étude de l'Université de Lorraine (Bonafé, 2022, pp. 1-3) le terme d'autonomie implique la responsabilité et les stratégies d'apprentissage dans la détermination de ses objectifs, le choix de ses stratégies et la recherche autonome de solutions, ce qui se construit durant le processus d'acquisition de l'apprenant :

« La notion d'autonomie est définie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage et à assumer la responsabilité de différentes décisions : la

détermination des objectifs, le choix des stratégies, la recherche individuelle des réponses, etc. »

Cette perspective rejoint celle de HOLEC (1979, pp. 3-4) l'un des pionniers de la réflexion sur l'autonomie et l'apprentissage des langues étrangères. Pour lui, l'autonomie correspond à la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires et dans le contexte, *« l'autonomie est la capacité de prendre en charge la responsabilité de son propre apprentissage »*. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, l'autonomie est une aptitude qui n'est pas innée et qui est apparue et développée dans le progrès d'apprentissage. Mais ce n'est pas l'apprentissage guidé entièrement par l'enseignant, c'est *l'apprentissage formel (dans des établissements) systématique et réfléchi* (HOLEC, 1979). Ainsi, le rôle de l'apprenant a mis en relief, car il doit avoir de la responsabilité avec son propre apprentissage par déterminer ce qu'il va apprendre (grammaire, vocabulaire, synthèse, etc.), ses objectifs de son apprentissage, ses stratégies d'apprentissage (choix des documents, des supports, etc.), ses modalités d'apprentissage (à distance, en présentiel, individuel ou dans un groupe) et ses résultats atteints après ce processus avec l'accompagnement de son enseignant. L'enseignant joue alors un rôle d'accompagnateur et non plus de transmetteur des savoirs, autrement dit, cette notion modifie le triangle pédagogique normal enseignement-apprentissage que l'enseignant tient une position importante avec le processus d'apprentissage de l'apprenant. À ce propos, Meirieu le rappelle dans son propre site internet :

« L'enseignant a, quant à lui, la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire : c'est à lui à leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'ils atteignent, à chercher les remédiations requises, etc. »

Cette affirmation confirme que l'autonomie n'est ni une compétence innée ni naturelle mais un processus nécessite l'accompagnement pédagogique de l'enseignant. En d'autres termes, l'apprenant doit être guidé et accompagné par son

enseignant dans un cadre institutionnel pour bien structurer ses stratégies d'apprentissage autonome de manière efficace.

En résumé, le concept d'autonomie repose sur plusieurs dimensions : la responsabilité individuelle, l'indépendance dans la prise de décision, l'implication active de l'apprenant et l'accompagnement de l'enseignant. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment à distance, il nécessite que l'apprenant mobilise et applique ses stratégies d'apprentissage en fonction de ses besoins et de ses objectifs. Dans le contexte spécifique de notre recherche, l'usage des flashcards numériques ou la lecture des fiches du vocabulaire à domicile constitue un levier favorisant non seulement un travail individuel à distance, mais aussi renforçant l'autonomisation progressive de l'apprenant.

1.4.2. Théorie de l'input compréhensible de Krashen

Dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, Krashen (1982) développe la théorie de l'input compréhensible, un élément essentiel de son modèle d'acquisition. Sur cette théorie, pour qu'un input soit optimal, il doit être compréhensible par l'apprenant pour favoriser le processus d'acquisition d'une langue. Krashen (1982, p. 63) confirme: « *OPTIMAL INPUT IS COMPREHENSIBLE: This is clearly the most important input characteristic. It amounts to the claim that when the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or "noise", will not help.* »

Autrement dit, si l'input est incompréhensible, l'apprenant ne peut pas comprendre le message de la situation de communication et l'acquisition ne se produit pas. Cet auteur illustre cette affirmation par l'exemple d'un auditeur qui écoute une langue étrangère seulement sur radio sans acquérir cette langue par cette façon. Dans ce cas, l'input perçu n'est qu'un bruit sans signification : écoute passive (une écoute qui ne vise pas à comprendre en profondeur les paroles de l'interlocuteur).

«Positing comprehensibility as a fundamental and necessary (but not sufficient) requirement makes several predictions that appear to be correct. It explains why it is practically impossible for someone to acquire a second or foreign language merely by listening to the radio, unless the acquirer speaks a very closely related language. A monolingual English speaker, for example, hearing Polish on the radio, would acquire nothing because the input would be only noise. » (Krashen, 1982, p. 64)

Afin d'optimiser la réception de l'input, l'input doit être compréhensible et adapté au niveau de l'apprenant. Il introduit dans sa théorie la notion de $i+1$, où il correspond au niveau actuel de l'apprenant et $i+1$ désigne un niveau légèrement supérieur :

«The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understands input that contains $i + 1$, where "understand" means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message.» (Krashen, 1982, p. 21)

En effet, i représente le niveau actuel de l'apprenant et $i+1$ correspond au niveau supérieur, c'est-à-dire, les connaissances sont plus avancées que ce que l'apprenant a appris. Quand l'enseignant fournit un input aux apprenants, il faut que cet input soit légèrement plus complexe par rapport à leurs niveaux actuels et que les apprenants se concentrent sur le sens du message et non sur la forme grammaticale. Le problème se pose sur la compréhension de l'apprenant : si l'input est supérieur à son niveau actuel, il deviendra incompréhensible. Pour faire face à ce risque Krashen préconise le recours à des supports contextualisés, à la mobilisation des connaissances préalables ainsi que l'usage des indices extralinguistiques tels que les gestes, les mimiques ou les expressions faciales, etc. Krashen (1982, p. 21) précise dans son ouvrage sur l'importance de ces indices. En effet, la compréhension ne repose pas uniquement sur les compétences linguistiques de l'apprenant, mais aussi sur le contexte, les savoirs du monde et les éléments extralinguistiques : *« [...] we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, and our extra-linguistic information to help us understand language directed at us. »*

Dans ce cadre, Krashen (1982, p. 66) souligne le rôle dominant de l'enseignant: « [...] *Good teachers also take advantage of the student's knowledge of the world in helping comprehension by discussing topics that are familiar to the student.* ». Effectivement, l'enseignant peut simplifier la syntaxe, parler lentement et clairement et utiliser les contextes ou les sujets familiers en lien avec l'environnement cognitif et culturel des apprenants. Par ce moyens, l'enseignant favorise un input compréhensible, condition indispensable à l'acquisition linguistique selon Krashen.

Pour conclure, la théorie de l'input de Krashen met en évidence l'importance de l'enseignement adapté au niveau linguistique et cognitif de l'apprenant. Dans le cadre de notre recherche, cette approche se traduit par le fait que l'enseignant donne l'input compréhensible, par le choix des documents pédagogiques (fiche de vocabulaire, textes ou audios ou images) pour favoriser la compréhension des apprenants. Par ailleurs, il peut mettre les nouveaux mots français dans les contextes familiers et équivalents en lien avec une autre langue (anglais) ou la langue maternelle (vietnamien).

1.4.3. Théorie de l'output de Merrill Swain

Dans le processus d'apprentissage, lorsque l'apprenant acquiert un input, il l'utilise peu à peu pour créer un output (production). C'est une des théories qui est abordée parallèlement à l'input compréhensible de Krashen. Merrill Swain est à l'origine de cette hypothèse, selon laquelle la production (orale ou écrite) joue un rôle important dans le développement des compétences linguistiques. Dans son ouvrage, Swain (1995, p. 128) affirme que : « *L'output semble avoir un important rôle potentiel dans le développement de la syntaxe et de la morphologie [...]* » L'auteure met en évidence la différence entre la compréhension et la production. Alors que la compréhension met l'accent sur l'interprétation du sens globale, la production oblige à créer de la langue et permet de découvrir ce qui est connu et ce qui n'est pas. Effectivement, quand un apprenant apprend une langue, il apprend peu à peu et il produit après (écrire ou parler). Ce processus permet aux apprenants de mobiliser activement leurs connaissances linguistiques. Durant cette application, il peut savoir si cette

connaissance suffit ou n'est pas suffisante pour modifier son apprentissage. Par ailleurs, la compréhension se concentre sur le sens. Au contraire, la production est centrée sur la syntaxe, la morphologie et la phonétique qui permettent à l'apprenant de parler ou écrire quelque chose par sa langue apprise. En 2005, dans son ouvrage parlant de l'hypothèse de l'output, Swain déclare aussi le rôle de production dans l'apprentissage d'une langue seconde.

« The output hypothesis claims that the act of producing language (speaking or writing) constitutes under certain circumstances, part of the process of second language learning » (Swain, 2005, p. 471)

Ainsi, l'hypothèse de l'output repose sur l'idée que l'acte même de produire favorise l'apprentissage. Lorsque l'apprenant s'exprime à l'oral ou à l'écrit, il développe sa fluidité, ses capacités linguistiques. Elle repose sur trois fonctions principales de l'output : le noticing, le test des hypothèses et le développement de la fonction méta linguistique.

Premièrement, l'output développe la prêle de l'attention (le noticing) par la prise de conscience des problèmes linguistiques à travers des feed-back implicites ou explicites de l'enseignant, ce qui a été prouvé dans l'exemple de Swain. Swain (1995) illustre qu'un groupe d'élèves anglophones de 13 ans en immersion (en français) et qu'on demande d'écrire un article en français tout en « pensant à voix haute » (think-aloud procédure). Elle souligne que l'output donne des remarques sur les erreurs lors de production et fait prendre conscience de ce qu'on fait mal ou de ce qu'on ne sait pas. Deuxièmement, l'output contribue à choisir les hypothèses à tester. En fait, l'apprenant va progresser selon des clarifications ou des confirmations quand il communique avec son enseignant ou son entourage. Selon l'input de Krashen, l'apprenant peut acquérir le niveau supérieur à son niveau actuel ($i+1$). Par conséquent, lorsqu'il reçoit un feed-back, il y réfléchit et il peut le modifier ou corriger. Cela signifie que certaines hypothèses sont testées en vue d'améliorer son apprentissage. Finalement, il possède une fonction métalinguistique : réfléchir à sa langue. Effectivement dans son ouvrage, il a cité un exemple concernant cette

réflexion consciente. Grâce à cet exemple, les apprenants doivent produire activement en français. Après avoir écouté deux fois un texte complexe, les élèves regroupés par binôme devaient reconstruire le contenu par écrit au début de cette activité. Le travail collaboratif leur permet d'analyser plus précisément et de négocier pour la production d'une phrase complète. Cette étape stimule une mobilisation consciente des connaissances linguistiques (la réflexion sur la langue).

En conclusion, l'output de Swain souligne l'importance de la fluidité dans la production active dans le processus d'apprentissage. Par la production à l'oral et à l'écrit, les apprenants consolident leurs acquis et participent activement à écrire ou à parler en langue apprise. En lien avec notre recherche, après les séances de cours, les apprenants doivent avoir la capacité de mémoriser et d'utiliser activement les mots dans différentes situations de communication, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, la théorie de Swain justifie l'intégration des tâches de production dans notre dispositif pédagogique, en tant qu'un levier pour consolider des savoirs et pour les transférer vers une compétence communicative flexible.

1.4.4. Théorie de constructivisme de Jean Piaget

Dans le cadre de notre recherche, nous nous référons également à la théorie du constructivisme développée par Piaget (1979) pour analyser la participation active de l'apprenant lors de son apprentissage du FLE, notamment en ce qui concerne le vocabulaire. Piaget est l'un des pionniers de la psychologie cognitive et il considère que les capacités intellectuelles de l'individu se construisent de manière progressive à travers l'interaction entre l'expérience et la maturation interne. Appliquées à notre expérimentation, cette théorie indique que l'acquisition du vocabulaire constitue un processus de maturation interne et *un produit de l'intelligence ou de la raison* parce qu'il demande d'une participation active, d'une responsabilité et d'une capacité d'équilibre les connaissances. Selon Dolle (1974, pp. 60-62) , dans la théorie de Piaget, l'apprentissage s'effectue par l'action, à travers la construction des schèmes.

« Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. (...) on reconnaîtra des 'schèmes d'ordre' dans les conduites les plus disparates, comme d'utiliser certains moyens 'avant' d'atteindre le but, de ranger des plots par ordre de grandeur, de construire une série mathématique etc. »

Les schèmes sont définis comme des structures transposables dans des situations semblables ou analogues, autrement dit, c'est une organisation de l'action qui permet l'apprenant de reproduire et d'adapter un comportement dans des contextes différents. En matière d'acquisition du vocabulaire, cela se traduit par le développement des schèmes linguistiques des apprenants en reconnaissant les mots de manière successive à ses catégories lexicales (aliments, profession, politique, etc.), en les classifiant selon leur fonction grammaticale et leur usage (verbes, adjectif, etc.) et en les mobilisant à l'écrit ou à l'oral. Ce processus repose sur deux mécanismes fondamentaux du constructivisme piagétien : l'assimilation et l'accommodation.

« L'assimilation consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants. L'accommodation est quant à elle le processus inverse, c'est-à-dire qu'elle correspond au fait de changer sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène. » (Mehlinger, 2022, p. 7)

L'assimilation permet d'intégrer de nouvelles données à une structure cognitive préexistante sans la modifier. La perturbation extérieure ou intérieure requiert une intégration dans les schèmes préexistants et *c'est le phénomène fondamental au niveau de cette logique des actions*. Le sujet transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil. Par exemple, lorsqu'un apprenant rencontre un mot nouveau, il tente de l'associer à un champ de connaissances déjà acquis. En revanche, l'accommodation désigne que les schèmes préexistants s'accommodent ensuite aux "objets" extérieurs et se transforment. C'est-à-dire que l'accommodation fait changer la structure des schèmes existants de l'apprenant pour intégrer une nouvelle connaissance. Et ces deux processus sont

nécessaires pour rétablir un équilibre cognitif, aboutissant à ce que Piaget appelle l'équilibration.

Par ailleurs, en ce qui concerne le développement cognitif, Piaget identifie quatre stades : la période sensori-motrice (stade 1), l'intelligence pré-logique ou symbolique (stade 2), l'intelligence opératoire concrète (stade 3) et l'intelligence opératoire formelle (stade 4). Bien que ces quatre stades soient initialement conçus pour décrire le développement intellectuel infantile, leur progression peut être comparée au processus d'acquisition du vocabulaire chez les apprenants débutants en langue étrangère. Cela désigne la même idée par rapport Dortier (2001, pp. 165-171) , dans son ouvrage, en parlant de la maîtrise de la langue selon l'approche constructiviste de Piaget :

« La maîtrise de la langue est donc l'expression d'une intelligence générale, qui se développe par stades. On ne peut aborder les catégories abstraites que si on a d'abord le concret. La logique qui sous-tend les capacités d'organisation du langage se déploie par phases, du simple au général, du concret à l'abstrait ».

L'acquisition d'une langue en général se construit selon un long processus (des stades consécutifs). Dans le premier stade, l'apprenant cherche à se constituer une logique des actions (relation d'ordre, emboîtement des schèmes, en d'autres termes ils apprennent à reconnaître des choses et à se construire des schèmes d'action. En lien avec l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants débutants, en ce moment-là, il apprend à s'habituer à une nouvelle langue par la recherche des mots nouveaux dans le livre ou les documents qu'ils utilisent. Le deuxième stade est une phase de conceptualisation et de représentation des actions, ce qui signifie que l'apprenant commence à imiter l'utilisation des mots dans des contextes simples, souvent inspirés de ce qu'il a entendu ou qu'il a appris. Au troisième stade, son raisonnement est plus complexe et l'apprenant peut classer son vocabulaire selon le champ lexical, la famille des mots ou catégorie grammaticale, etc. pour combiner des mots. Enfin, le quatrième stade nous dit que l'apprenant est capable de penser et de réfléchir sur

l'utilisation des mots dans des contextes plus compliqués. C'est-à-dire qu'il a réussi à comprendre et à produire ce vocabulaire de façon active.

En définitive, l'approche constructiviste met en évidence le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'acquisition du vocabulaire. Celui-ci ne se limite pas à recevoir passivement le savoir, mais il construit ses connaissances à partir de ses expériences, à partir des stades du développement de l'intelligence. Dans le dispositif expérimental mis en œuvre dans cette recherche, l'usage des supports pédagogiques tels que les fiches de vocabulaire, les flashcards ou les exercices d'entraînement permet aux apprenants de construire activement leur savoir. Chaque séance repose sur des fiches du vocabulaire à domicile, des activités progressives allant de la découverte des mots à leur mobilisation dans des activités de production. Cet enchaînement favorise l'élaboration de schèmes linguistiques et le transfert des connaissances dans des situations variées de communication.

1.4.5. Théorie de socio-constructivisme de Vygotski

Lors de notre recherche, nous avons eu recours à la théorie du socio-constructivisme, car elle met en lumière le rôle essentiel de l'interaction sociale dans l'apprentissage. En parlant de cette approche, Lev Vygotski, fondateur de cette théorie, souligne que l'importance de l'interaction sociale dès la naissance de l'enfant jusqu'à l'adulte dans son ouvrage :

Vygotski écrivait dans son ouvrage :

« C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social ». (Vygotski, 1982-1984, p. 281)

Cette affirmation met en évidence le rôle de l'interaction sociale dans le développement d'un individu. Selon cette perspective, l'individu n'est pas seul dans le monde, mais le construit à travers ses échanges avec autrui, autrement dit la sociabilité d'un individu existe depuis sa naissance. L'interaction constitue ainsi un levier fondamental pour l'engagement, l'apprentissage et la socialisation. Au fil de ce

développement, l'individu, en particulier l'enfant, développe sa capacité à communiquer avec autrui. Cette approche de Vygotski se distingue de celle de Piaget. Piaget considère que le développement va de l'individuel vers le social, l'enfant est *égocentrique* et il se développe lui-même par ses propres expériences. Au contraire, Vygotski soutient l'idée inverse : le développement procède du social vers l'individuel. L'apprentissage précède et conditionne le développement.

« Pour J. Piaget, le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel au social, tandis que L. Vygotski pense au contraire qu'il procède du social vers l'individuel ». (Lecomte, 2001, p. 292)

La différence entre deux approches de Piaget et Vygotski est clairement soulignée. Pour Jean Piaget, l'enfant se construit sa pensée selon quatre stades de développement selon son approche constructiviste. C'est-à-dire qu'il construit peu à peu ses expériences du monde et il y entre en relation avec les autres. À l'inverse, pour Vygotski, son développement commence dès sa naissance par l'interaction avec autrui et grâce à cet échange, il développe son comportement dans la société. Selon lui, l'individu n'est pas égoцентриque. Effectivement le langage émerge d'abord dans un contexte social, puis il transforme en langage égoцентриque contribuant ainsi à la formation de la pensée individuelle : l'interaction sociale permet de développer des capacités personnelles.

« Si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée ». (Lecomte, 2001, p. 293)

En outre, Vygotski donne sa pensée sur l'apprentissage interactif qui souligne l'échange entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants ou entre leur entourage (ami, famille, etc.). Il s'oppose à deux courants théoriques : le comportementisme : *« le comportementisme considère que le développement mental et l'apprentissage ne sont rien d'autre qu'une accumulation de réflexes conditionnées »* (Lecomte, 2001, p. 294) et le constructivisme qui limite l'apprentissage aux stades

de développement déjà atteints. Pour Vygotski, l'apprentissage amène « *un véritable et complexe acte de la pensée* » et « *l'apprentissage précède toujours le développement* » (Lecomte, 2001, p. 294). Ainsi, dans sa théorie, il formalise cette idée par le concept de zone proximale de développement (ZPD) :

« *La zone de développement est l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement [...] ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». (Lecomte, 2001, p. 294)

La ZPD désigne l'écart entre deux niveaux du développement : le niveau de développement réel ou actuel et le niveau de développement potentiel. Concernant le niveau actuel, dans ce niveau, les apprenants sont capables de réaliser immédiatement une tâche. En revanche, dans le niveau potentiel, pour résoudre un problème, les apprenants ont besoin d'aide d'une adulte ou une autre personne plus capable (Martin & Savary, 2008). C'est un concept selon lequel l'apprentissage est le plus efficace quand il se situe légèrement au-delà des capacités actuelles de l'apprenant, mais reste accessible avec l'aide et la collaboration des autres. Contrairement à Piaget, pour qui l'apprentissage suit le développement cognitif, Vygotski affirme que l'apprentissage précède et stimule ce développement.

Selon une étude de l'Université de Lorraine (Mehlinger, 2022, p. 7), l'avantage principal de ce modèle est qu'il souligne les activités collaboratives des apprenants. L'apprenant construit ses connaissances par l'échange avec autrui et avec son environnement et l'enseignant accompagne et le soutient dans son processus d'apprentissage pour atteindre le but fixé.

Dans notre propre dispositif, cette approche s'est traduite par l'intégration de séances interactives où nos apprenants étaient encouragés à échanger avec l'enseignant et leurs camarades grâce aux exercices du vocabulaire et aux jeux qu'ils ont appliqués. En effet, les séances de cours ont été conçues de manière à créer des situations d'apprentissage collaboratif dans lesquelles les apprenants pouvaient mobiliser leurs connaissances en interaction avec autrui, notamment les jeux de rôle ou la découverte

des mots via les fiches du vocabulaire ou les documents authentiques. Ce sont des activités en binôme qui ont permis de créer des contextes précis dans lesquels les apprenants étaient incités à s'exprimer, à s'entraider ensemble. Ces dispositifs peuvent valoriser la zone proximale de développement des apprenants par les différents niveaux des tâches que les apprenants doivent réaliser en classe. Par exemple, les apprenants ont commencé avec les exercices de catégorisation des mots, après, ils ont écrit des phrases simples avec ces mots appris et les réutilisé dans des situations de communication précise. De plus, l'enseignant jouait un rôle de médiateur, car il intervenait pour soutenir les activités des apprenants. Cette posture correspond à la conception vygotskienne du rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue.

1.4.6. Théorie du cognitivisme

L'approche cognitiviste tient un rôle important dans le processus d'acquisition d'une langue, en particulier dans l'apprentissage d'une langue seconde. Hilton a abordé cette idée dans son article consacré aux théories d'apprentissage et à la didactique des langues.

« Second language acquisition is first and foremost a mental process—one that occurs in a behavioural and social context, to be sure, but fundamentally a matter of acquiring a new knowledge system. Cognition and cognitive factors, therefore, are central to any account of how and why SLA works, or so often fails, and equally central to the theory and practice of second language instruction, given that it is the SLA process that instruction is designed to facilitate. » (Richards, 2000, p. 7)

Selon cette perspective, l'acquisition d'une langue seconde est avant tout un processus mental. Elle implique un enchaînement d'activités internes sollicitant les fonctions cérébrales pour percevoir, encoder, stocker, organiser et exploiter des connaissances. Ce processus se déroule néanmoins dans un contexte social et comportemental impliquant des interactions ou des situations concrètes avec l'environnement et la participation active de l'apprenant à des situations authentiques

de communication. Ainsi, Hilton (2009) insiste sur l'importance de deux facteurs : la cognition et les facteurs cognitifs qui influencent directement le succès après le processus d'acquisition d'une langue seconde. De ce constat découle la nécessité, pour l'enseignement des langues, les démarches pédagogiques devraient s'appuyer sur les activités cognitives afin de favoriser la perception de l'apprenant concernant cette langue.

L'apprentissage dans l'approche cognitiviste demande aux apprenants « *d'intégrer des informations nouvelles en mémoire* » (Alain, 2006, pp. 206-267), ce qui est un des aspects abordés dans l'ouvrage d'Étienne Bourgeoise et de Gaëtane Chapelle.

« La psychologie cognitive considère que l'apprentissage repose sur deux grandes fonctions mentales fondamentales, la mémoire et l'attention, dont les capacités sont limitées ». (Bourgeois, 2011, pp. 11-21)

Dans ce cadre, l'apprentissage repose sur l'encodage des informations retenues qui est influencé par deux facteurs essentiels : la mémoire et l'attention. La mémoire permet de stocker, retenir et rappeler les informations qu'on a déjà apprises alors que l'attention se concentre sur la langue. La mémoire est divisée en générale par la durée de rétention de l'information : mémoire à court terme et mémoire à long terme. Cependant, cette affirmation souligne que la mémoire et l'attention ont des capacités limitées. Effectivement, notre cerveau ne peut pas traiter toutes les informations en même temps.

Les informations venant de notre environnement sont traitées par trois étapes successives suivantes : encodage, stockage et récupération.

« L'encodage est le processus initial qui mène à une représentation dans la mémoire. Le stockage est la rétention dans le temps d'informations encodées. La récupération est l'extraction ultérieure d'informations stockées » (Pearson, 2003b, p. 168)

L'encodage désigne le moment où l'apprenant reçoit une information (un stimulus) et en ce moment, son cerveau la reçoit et transforme en données pour comprendre l'idée de représentation de cette information. Pour la phase de stockage, quand cette

information est encodée, elle est stockée dans la mémoire pendant une certaine période. Pendant cette période, il y a des modifications à court ou à long terme. La récupération est *l'aboutissement de tous les efforts précédents*. C'est la dernière phase qui prouve l'efficacité de l'encodage et le stockage mais elle ne peut pas garantir que toutes les données soient conservées dans le cerveau pendant longtemps. Fayol (2011, pp. 59-73) l'a déclaré dans son affirmation :

« Toutes les informations auxquelles nous prêtons attention et que nous maintenons temporairement en mémoire de travail ne sont pas nécessairement mises en mémoire à long terme. Beaucoup d'entre elles sont traitées, utilisées pour réaliser une tâche [...], puis oubliées. Seules certaines d'entre elles sont consolidées et mémorisées. »

D'après lui, la consolidation des connaissances dépend de plusieurs facteurs tels que : la répétition, la réactivation à travers des tâches variées, les rétroactions correctives de l'enseignant et l'ancrage dans les connaissances préalables. Ce sont les conditions pour consolider des connaissances à long terme selon l'approche de Fayol. En d'autres termes, la mémoire à long terme ne se construit qu'à travers une activité cognitive et contextualisée (Pearson, 2003a, p. 174)

« La mémoire à long terme (MLT) est le lieu de stockage de toutes les expériences, événements, informations, émotions, capacités, mots, catégories, règles, et jugements qui ont été acquis par les mémoires sensorielles et à court terme. La MLT constitue pour chaque personne, toute sa connaissance du monde et d'elle-même. »

Cette affirmation indique que la mémoire à long terme aide les apprenants à conserver leurs connaissances et les réutiliser dans les différents contextes. Mais avant d'atteindre ce stade de consolidation, il faut passer d'abord les mémoires sensorielles et la mémoire à court terme. Les mémoires sensorielles sont considérées des informations sensorielles (les données sonores, visuelles, tactiles, etc.), autrement dit des choses que l'on voit, entend ou sent, etc. La mémoire à court terme est le moment où l'apprenant mémorise et traite des informations temporairement sans consolidé. Le courant cognitiviste, en particulier John H. Lavelle (Mehlinger, 2022, p. 4)

distingue deux grands systèmes de la mémoire à long terme : mémoire déclarative et mémoire procédurale :

« • *déclaratives (savoir que)* : elles incluent les connaissances sur l'apprentissage en général, mais surtout les connaissances pour soi. Par exemple, un apprenant peut savoir qu'il a une bonne mémoire pour retenir des dates en histoire.

• *procédurales (savoir comment)* : elles se définissent par l'élaboration de stratégies afin de surmonter une difficulté. Par exemple, un apprenant peut savoir qu'il a besoin de faire régulièrement des pauses à la lecture d'un livre afin de pouvoir rester concentré pleinement sur les informations qu'il perçoit dans sa lecture. »

Cette distinction inclut des explications de la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. Concernant la mémoire déclarative, elle désigne les connaissances explicites que l'apprenant sait et prend de conscience. Par exemple, un apprenant peut retenir des mots appris dans le dernier cours et les utiliser, cela signifie qu'il a une bonne mémoire. Au contraire, la mémoire procédurale concerne les stratégies et les compétences qu'on applique pour exercer une tâche ou un exercice. Prenant l'exemple d'un apprenant apprend un thème de vocabulaire, il a la capacité de définir les étapes pour acquérir cette connaissance. Donc, à travers cette affirmation, nous trouvons la différence entre deux types de mémoire à long terme et leurs relations dans l'apprentissage et l'acquisition des savoirs.

Dans le cadre de l'approche cognitive, Dehaene (2013) identifie quatre piliers fondamentaux de l'apprentissage : *l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation*. Ce sont des facteurs qui facilitent le processus d'acquisition. L'attention exige aux apprenants de choisir et capturer les informations pertinentes. Cela favorise la participation active des apprenants à leurs apprentissages en classe ou chez eux en récupérant des expériences. De plus, grâce à l'aide de l'enseignant qui donne des feedbacks sur leurs erreurs, ils peuvent les corriger et améliorer leur rythme d'apprentissage. Au cas où les apprenants répétaient et

s'entraînaient régulièrement, ils pouvaient mémoriser et consolider les connaissances qu'ils ont apprises.

Dans le but d'enseigner le vocabulaire pour les apprenants débutants, nous intégrons les principes de cette théorie cognitive dans notre étude afin de soutenir les apprenants à se construire des stratégies efficaces dans leur apprentissage, à renforcer leur mémoire et à améliorer leur autonomie grâce à l'accompagnement de l'enseignant. Dans le cadre de notre étude, nous avons intégré les principes de cette théorie de manière systématique. Effectivement, les flashcards ont été conçus pour stimuler l'attention et favoriser l'encodage visuel et auditif du vocabulaire via des images et des sons. Les mots ont été répétés par l'usage des jeux numériques, des exercices d'entraînement et des exercices de production, ce qui ont permis de consolider progressivement des mots dans le mémoire des apprenants. Ce cadre contribue également au développement de la capacité cognitive de l'apprenant en l'amenant à prendre conscience des mots, à les utiliser dans différents exercices à tous niveaux, à élaborer des stratégies de mémorisation et à s'impliquer activement dans son propre apprentissage.

1.4.7. Difficultés spécifiques rencontrées lors de l'apprentissage du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire représente un enjeu pédagogique majeur, notamment pour les apprenants débutant en langue étrangère. De nombreuses études soulignent l'existence de facteurs susceptibles d'expliquer les difficultés spécifiques rencontrées dans ce processus. Dans cette partie, nous présentons les recherches de trois auteurs qui ont la même perception par rapport de notre recherche.

En premier lieu, Tréville et Duquette (1996) ont identifié deux facteurs importants qui influencent directement la manière dont les apprenants apprennent le vocabulaire : le rôle de la mémoire et le rôle du contexte.

« Le processus d'apprentissage du vocabulaire est étroitement lié à certains facteurs dont l'aptitude à mémoriser les mots et l'aptitude à deviner le sens des mots à l'aide du contexte sont parmi les plus importants. » (Duquette, 1996, p. 65)

La mémoire est ainsi identifiée comme un pilier fondamental dans l'acquisition du vocabulaire. Pour parler de ce facteur, les auteurs distinguent plusieurs exemples des stratégies mnémoniques : stratégie décontextualisée, stratégie semi-contextualisée et stratégie contextualisée.

Dans la première phase, l'apprenant apprend des mots isolés sans lien avec une situation de communication réelle en apprenant des listes de mots ou chercher les sens des mots dans un dictionnaire. C'est la phase de décontextualisation qui permet à l'apprenant d'apprendre des mots et de les mémoriser à court terme. Au fil de temps, l'apprenant passe à la deuxième phase, il commence à créer des liens entre les mots par le regroupement des champs sémantiques (loisirs, activités quotidiennes, etc.). Dans la dernière phase, l'apprenant va conceptualiser ces mots en les utilisant dans un contexte précis : écouter un dialogue entre le vendeur et le client ou composer des phrases en utilisant les mots qu'ils ont appris. En outre, dans leur ouvrage, ils ont parlé du rôle du contexte.

En deuxième lieu, Fontaine (2009, pp. 33-36) a expliqué les difficultés dans l'enseignement du vocabulaire. Parmi ces obstacles, nous avons retenu trois obstacles liés à notre recherche, à savoir : l'ampleur de la tâche, le langage parlé et écrit et les limites des sources d'informations. Pour l'ampleur de la tâche, effectivement, lorsqu'un apprenant commence à apprendre une langue, au début il a un vocabulaire de base mais au fil du temps il doit apprendre et mémoriser des milliers de mots et les appliquant dans de différentes situations. De plus, tous les élèves ne progressent pas au même rythme. Donc, il faut trouver une façon efficace pour réduire l'écart entre les élèves :

« Le fait de posséder moins de mots de vocabulaire a des conséquences majeures sur la suite des apprentissages. Il faut intervenir de manière efficace afin de réduire les écarts entre les élèves d'une même classe ». (Fontaine, 2009, p. 13)

Cette auteure a également expliqué la différence entre le vocabulaire à l'écrit et à l'oral. Elle souligne que cet écart constitue un obstacle notable dans l'apprentissage

du vocabulaire, notamment pour les apprenants issus de milieux où les échanges verbaux sont limités. En effet, l'auteure veut dire qu'il existe une différence entre les mots que nous utilisons dans les textes scolaires ou littéraires (à l'écrit) et dans la vie quotidienne (à l'oral) et que cette différence causerait des obstacles pour l'apprentissage du vocabulaire. Certains mots ne sont pas souvent utilisés dans les conversations en réalité mais ils sont fréquents dans les livres ou les manuels. C'est pourquoi, parfois, cela bloque la compréhension voire l'apprentissage. Elle a mentionné les limites des sources « *d'informations servant à définir les mots de vocabulaire et causer des problèmes aux élèves compte tenu des difficultés inhérentes à leur compréhension et à leur utilisation.* » (Fontaine, 2009, p. 34)

Elle souligne également le rôle exigeant de l'enseignant pour faciliter la compréhension du sens des mots nouveaux, son utilisation peut provoquer des obstacles pour les apprenants. C'est-à-dire que si l'enseignant ne donne pas de conseils concernant les dictionnaires appropriés au niveau des apprenants, ils risquent de se perdre dans les définitions fournies par ces dictionnaires ou les contextes auxquels les mots ont recours. En plus de cet outil, elle parle de la confusion du contexte.

Le contexte est l'ensemble des mots ou des phrases qui peut aider à deviner et à comprendre le sens du mot nouveau. Effectivement, afin de comprendre le contexte, il faut que « *les apprenants possèdent suffisamment de compétences métacognitives et métalinguistiques pour développer leur vocabulaire grâce à leur utilisation* » (Fontaine, 2009, p. 35). Ils doivent être capable de réfléchir à ce qu'il lit, de formuler des hypothèses sur le sens du mot, d'associer ce mot avec un mot équivalent en une autre langue (par exemple, on peut trouver un mot vietnamien emprunté d'un mot français : balcon (en vietnamien : ban công). Selon l'auteure, ce sont des compétences métacognitives qui demandent beaucoup d'efforts des apprenants.

En troisième lieu, dans ses travaux sur la mémorisation du vocabulaire, Lagrange (2017-2018 pp. 3-4) propose une typologie des facteurs de fragilité du vocabulaire tels que : des facteurs sociaux ou physiologiques ; des facteurs liés à l'oral, à la

morphologie verbale, à l'enseignement et donc à la motivation scolaire. S'agissant des facteurs sociaux, l'auteure souligne que les différences d'environnements familiaux influencent la richesse des échanges verbaux et la stimulation linguistique à laquelle les apprenants sont exposés. Les apprenants issus de milieux non guidés bénéficient de moins d'occasions pour développer leur vocabulaire. En ce sens, le contexte d'apprentissage constitue un frein à l'enrichissement lexical.

« Si l'école doit contribuer à l'acquisition d'une culture commune, l'enfant rentre dans le système scolaire avec un bagage culturel différent en fonction de son origine culturelle, de ses habitudes familiales, ou des catégories socio- professionnelles de ses tuteurs. » (Lagrange, 2017-2018 p. 3)

Les facteurs physiologiques jouent un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire. Ce sont des facteurs qui ont un lien avec la capacité de concentration et de mémorisation ou de restitution des informations de chaque apprenant. Pour chaque apprenant, il a un profil cognitif différent par rapport à l'autre.

« Selon leur singularité, les élèves ont des aptitudes différentes à entrer dans un système scolaire, et des capacités inégales à (se) construire des compétences, se concentrer, participer aux apprentissages, mémoriser et restituer... » (Lagrange, 2017-2018 p. 4)

Cet auteur parle également des facteurs liés à l'oral qui désigne l'utilisation des mots dans les situations de communication réelle. Lorsque l'apprenant apprend à un mot nouveau ou à un nouveau champ sémantique, il essaie de comprendre, d'appliquer et d'utiliser ces mots fréquemment à l'oral. En réalité, ils s'habituent à un vocabulaire peu nuancé.

Il affirme que :

« La majorité des mots de notre vocabulaire est morphologiquement complexe (étude lexicologique menée par Rey-Debove en 1984 et citée par Pascale Colé, Eduscol) soit à hauteur de 80 %. » (Lagrange, 2017-2018 p. 4)

C'est un des facteurs causant la fragilité de l'acquisition du vocabulaire. En fait, les manuels ont tendance à *donner des mots complexes et de basse fréquence* et que les apprenants risquent de ne pas les comprendre et de diminuer la capacité de compréhension de ces mots.

Le facteur le plus important dans cette étude est le facteur lié à l'enseignement et à la motivation scolaire. Ce sont des facteurs indéniables pour l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire.

« La trace du vocabulaire récemment vu va s'effacer progressivement de notre mémoire au fur et à mesure de l'apprentissage de nouveaux termes qui vont supplanter les premiers. On peut comprendre un découragement. De la part des élèves (qui travaillent sur des termes et se sentent incapables de les réutiliser) et de la part de l'enseignant (qui prépare une séance bien concise sur un thème et qui s'aperçoit qu'il n'en reste presque plus rien quelques semaines plus tard. »
(Lagrange, 2017-2018 p. 4)

En toute logique, durant le processus d'acquisition du vocabulaire, si les apprenants n'ont pas de temps pour revoir et réutiliser régulièrement les mots, ces mots sont rapidement oubliés. Cette difficulté peut démotiver les apprenants et le vocabulaire reste passif dans les situations de communication. De plus, l'auteur veut souligner le rôle de l'enseignant, parfois les apprenants se sentent découragés si les mots enseignés ne sont pas retenus après un certain temps. Donc il faut concevoir des fiches pédagogiques avec des outils favorisant la motivation des apprenants. Par exemple, dans notre recherche, en marge des exercices à l'écrit, on intègre des exercices de jeu de rôle (à l'oral) ou des jeux numériques qui aident à retrouver la motivation, à attirer la participation active et à renforcer le processus de mémorisation du vocabulaire.

En somme, l'acquisition du vocabulaire, notamment chez les apprenants débutants, s'accompagne de nombreux obstacles d'ordre cognitif, contextuel, social et didactique. Une prise en charge didactique adaptée sur les interactions entre les apprenants et l'enseignant ou entre les apprenants dans une même classe, sur la

mémorisation active et la variation des supports. Cela aide à renforcer la rétention et l'emploi du vocabulaire dans des situations langagières authentiques.

2. Enseignement du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire constitue une étape essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, ce processus provoque plusieurs difficultés à cause de l'absence de personne d'accompagnement pour aider les apprenants à trouver des stratégies d'apprentissage actives, efficaces et intéressantes. En tant que médiateur entre les apprenants et les savoirs, l'enseignant tient un rôle guidant dans la construction des connaissances. Il est donc essentiel que l'enseignant engage activement les apprenants dans l'acquisition de leurs propres savoirs.

« ..., l'enseignant vise à ce que l'apprenant ne se décourage pas, lorsque ses objectifs ne sont pas atteints. Il résulte de cette approche un changement du rôle de l'enseignant et un déplacement de l'attention sur l'élève. L'enseignant allie à son rôle d'expert du contenu celui d'expert du processus, ce qui revient, pour lui, à concentrer son attention sur l'apprenant et sur ses façons d'apprentissage. » (Duquette, 1996, p. 80)

Au lieu de se concentrer sur l'enseignement des théories, l'enseignant devient expert du processus d'apprentissage des apprenants. Il oriente les apprenants vers le choix adéquat des façons d'apprentissage, autrement dit des stratégies d'apprentissage. Conformément à la typologie proposée par R. Oxford en 1990, cité dans l'ouvrage de Tréville et Duquette (1996, p. 73), les stratégies d'apprentissage sont classées en deux grandes catégories: les stratégies directes et les stratégies indirectes. Pour le premier type de stratégie, c'est l'ensemble des techniques utilisé activement par les apprenants pour traiter les connaissances :

« Les stratégies directes, par exemple, comprennent les stratégies mnémoniques (liées à l'entreposage et au rappel de l'information, cognitives (liées à la manipulation et à la transformation de l'information) et compensatoires (liées aux

techniques permettant d'être fonctionnel malgré des carences langagières, elles-mêmes subdivisées en sous-catégories. » (Duquette, 1996, p. 73)

Les stratégies mnémoniques ont pour objectif de favoriser la mémorisation des savoirs, de les regrouper et de les retenir plus facilement. Par exemple, l'apprenant peut reconnaître un mot par l'utilisation des images ou il peut choisir un contexte facilitant la mémorisation, ou associer la forme sonore ou graphique d'un mot de L2 (ou de langue étrangère) et de mot de L1 (ou de langue maternelle s'il existe des emprunts), etc. Afin de manipuler les savoirs, des révisions régulières sont proposées sous forme d'exercices plus complexes (écrire des textes selon le champ du vocabulaire proposé, pratiquer à l'oral un sujet de vocabulaire). Les stratégies cognitives sont encouragées par la répétition, la pratique phonographique, la prise de notes. Par ailleurs, au cas où l'apprenant souhaite comprendre le sens d'un mot ou d'une règle tout en essayant quand même de les déduire, les stratégies compensatoires ont été mobilisées. Effectivement, il peut deviner avec discernement en utilisant des indices contextuels linguistiques (externes (synonymes, antonymes) et internes (racines, affixes, etc.)), avoir recours à la langue maternelle, au mime ou à la gestuelle, etc.

En faisant le lien avec notre recherche, nous avons guidé nos apprenants dans l'application de ces stratégies directes au cours de nos séances de vocabulaire. Concernant les stratégies mnémoniques, dans le but de faciliter la mémorisation des mots, nous avons conçu les flashcards intégrant des images, des sons et des mots équivalents en L1 (dans le contexte au Vietnam, c'est l'anglais). Nous avons également fait des révisions systématiques pour chaque cours du vocabulaire : la révision du vocabulaire à intervalles réguliers. L'apprenant peut les réviser après avoir vu les flashcards (par la réalisation des exercices du vocabulaire simple : associer les mots avec les images, compléter des phrases, etc.) ou après 2 ou 3 cours plus tard, il doit réviser par les exercices de production écrite et orale. En ce qui concerne les stratégies cognitives, nous avons accompagné nos apprenants dans la répétition des mots, la pratique des sons et graphies (nous avons travaillé sur la

prononciation et la graphie des mots). La consultation de dictionnaires a été encouragée pour mieux comprendre le sens des mots mais ce travail a été contrôlé par le guide de l'enseignant. Pendant les cours, ils doivent noter des connaissances. Quant aux stratégies compensatoires, c'est une des stratégies que nous avons beaucoup utilisé dans notre expérimentation. Nous avons laissé les apprenants actifs durant le cours. C'est-à-dire qu'ils devraient deviner le sens du mot grâce aux indices contextuels ou aux recours à la langue maternelle (il y a des emprunts français en vietnamien) ou à la L1 (il existe des mots en français équivalents ceux en anglais). Ainsi, cette catégorie des stratégies directe en apprentissage joue un rôle assez important dans nos démarches pédagogiques parce que nous avons placé nos apprenants au centre de leur propre processus d'apprentissage et d'acquisition du vocabulaire. Nous voulons toujours que nos apprenants deviennent actifs, dynamiques et sérieux dans ce processus.

En outre, Oxford (1990) a proposé des stratégies indirectes dans son étude visant à l'enseignement du vocabulaire :

« Les stratégies indirectes n'impliquent pas de manipulation directe de la langue mais sont importantes dans le processus d'apprentissage. Elles sont, selon Oxford, de trois types : les stratégies métacognitives qui servent à gérer les processus d'apprentissage (trouver des occasions d'utiliser la langue, par exemple), les stratégies affectives pour gérer les émotions et la motivation (se détendre, par exemple), les stratégies sociales pour apprendre par le biais d'un contact avec les autres (demander à être corrigé, etc.). » (Atlan, 2003, p. 14)

Selon cette, les stratégies directes se composent de trois petites catégories : les stratégies métacognitives, affectives et sociales. Les stratégies métacognitives sont l'ensemble des techniques liées à la coordination du processus d'apprentissage : concentrer, organiser, planifier l'apprentissage et évaluer la performance dans l'apprentissage. L'enseignant recommande à ses apprenants de déterminer son objectif d'apprentissage, d'observer d'aspects spécifiques de la langue, etc. Pour avoir une classe de langue plus ludique et intéressante, il faut que l'enseignant

applique les stratégies affectives qui visent à réduire l'anxiété, encourager et motiver les attitudes et les motivations des apprenants. C'est un des facteurs fondamentaux qui nous aide à créer une classe plus intéressante et plus dynamique. Lorsque nous discutons des buts de l'apprentissage d'une langue, nous soulignons toujours l'interaction ou le comportement des apprenants face à autrui (soit l'enseignant, soit les entourages (camarades, étrangers, etc.)). On dit que ce sont des stratégies sociales : formuler les questions, travailler avec les autres dans la réalisation des tâches ou développer l'empathie dans la communauté étrangère d'une langue. Dans notre pratique, nous avons guidé nos apprenants à utiliser les trois catégories des stratégies indirectes. Concernant les stratégies métacognitives, nous avons conseillé à nos apprenants de fixer leur objectif d'apprentissage pour chaque cours de vocabulaire. Par exemple, il doit apprendre le lexique au sujet des activités quotidiennes par les flashcards, les utiliser dans la rédaction des phrases et de les rédiger dans un texte écrit complet. Afin de favoriser les stratégies affectives, nous avons conçu des jeux sur les plateformes numériques qui sont habitués aux apprenants : Quizlet et Kahoot. Cela aide à créer une ambiance sans jugement, sans stressant pour nos apprenants. Ce sont des jeux ludiques et créatifs afin de diminuer l'inquiétude et de renforcer le plaisir durant les cours : associer les mots et les images appropriés (Quizlet), des QCM (Kahoot) avec l'aide d'audio et d'images, Blast (un jeu compétitif dans lequel les élèves doivent détruire le plus grand nombre de réponses correctes), Quizlet Live (jeu collaboratif). Nous avons également encouragé nos apprenants à utiliser les stratégies sociales par la création des activités en groupe telles que les jeux de rôle, les dialogues guidés. Par exemple, les apprenants doivent poser des questions à leurs camarades pour comprendre leur routine en ayant recours aux verbes pronominaux. Ces activités contribuent à renforcer l'interaction entre les apprenants et améliorer leur production pendant le processus d'apprentissage.

En conclusion, dans notre étude de l'application des jeux dans l'enseignement du vocabulaire chez les débutants, nous avons abordé l'ensemble des stratégies d'apprentissage directes et indirectes, ce qui visent à concevoir des cours à la fois

utiles, intéressants et dynamiques en créant un environnement actif et efficace. Nous avons guidé nos apprenants durant toutes les séances de cours pour surmonter les difficultés de l'apprentissage et les motiver à participer activement à leur propre processus d'apprentissage.

3. Enseignement du FLE ou du vocabulaire en ligne : spécificités et différences entre l'enseignement en présentiel

Depuis la pandémie du Covid-19, le mode d'enseignement à distance se développe de plus en plus en raison de ses points forts dans l'accessibilité et la flexibilité. Autrement dit, durant cette période, il est nécessaire de « *passer du présentiel au distanciel* » dans presque tous les domaines à l'exception de la médecine, de l'architecture et de la construction. En effet, l'enseignement en ligne demande l'usage des plateformes numériques, la maîtrise des technologies et une certaine autonomie de la part de l'apprenant, ce qui favorise un apprentissage plus actif et engageant. Toutefois, ce mode d'enseignement crée des enjeux qui sont menés et expliqués dans plusieurs études visant à mettre en évidence les spécificités et les difficultés à la fois pour l'apprenant et son enseignant.

Premièrement, dans l'étude menée par Naima Ould Benali, Lamia Boukerchi et Claude Cortier, ils ont présenté les difficultés de l'enseignement du FLE en licence à distance. (Naima Ould Benali, 2021, p. 9)

« [...]les enseignants et les étudiants ont rencontré des difficultés de diverse nature qui se résument en ce qui suit : problèmes liés à l'accès à la plateforme, multitude de contenus qui surchargent les étudiants, manque de suivi permettant la vérification des acquis, absence de feedback qui fait que l'étudiant se sent livré à lui-même. Ce sont les difficultés le plus souvent soulignées par les enseignants. [...]C'est pourquoi nous avons fait le choix nécessaire d'un enseignement hybride pour mieux satisfaire tous les besoins d'apprentissage des étudiants. »

Cette étude montre évidemment que l'enseignement à distance ont des limites spécifiques qui peuvent freiner la transmission du savoir de l'enseignant et le

processus d'acquisition de l'apprenant. Les difficultés distinctives sont retrouvées tels que l'accessibilité aux plateformes numériques (Zoom, Microsoft Team ou Google Meet), la surcharge de tâches pour les apprenants, le manque de contrôlabilité d'un apprentissage efficace et l'absence d'interaction active entre l'enseignant et ses apprenants. En comparaison, l'enseignement en présentiel permet de mieux maîtriser ces enjeux grâce aux échanges directs, favorisant ainsi l'intervention immédiate, la motivation et la gestion continue du processus d'apprentissage.

Deuxièmement, ce problème a été abordé dans une autre étude récente portant sur la digitalisation pédagogique et les défis de l'enseignement à distance.

« La digitalisation pédagogique comme elle a des avantages, elle a aussi des inconvénients, nous pouvons citer, entre autres, le problème de perte de compétences rédactionnelles et par conséquent perte de créativité, la dépendance aux gadgets, la diminution des compétences sociales et l'influence négative des ondes électromagnétiques émanant des TIC sur la santé. » (Rachid El Bettoui, 2022, p. 33)

Pour cette étude, elle propose précisément d'autres conséquences néfastes de l'enseignement en ligne. Malgré ses avantages, ce mode d'enseignement peut entraîner une réduction des compétences rédactionnelles à cause des supports numériques disponibles en ligne tels que : Google Traduction, Intelligence Artificielle (Chat GPT, Gemini, etc.). À long terme, cette dépendance peut nuire à la créativité des apprenants. Par ailleurs, une exposition excessive aux écrans soulève des préoccupations sanitaires telles que : la fatigue des jeux, les troubles du sommeil, etc. La diminution des compétences sociales est mise en évidence dans cette étude. C'est l'interaction directe entre les facteurs de la classe, ce qui constitue un frein majeur dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue.

Ainsi, le choix entre enseignement présentiel et distanciel dépend largement du contexte des apprenants et de celui de l'enseignant. Dans le cadre de notre recherche, nous devons donner des cours en ligne au lieu de ceux en direct parce que nos apprenants viennent de différentes villes du pays. Au cours des séances, il est évident

que nous rencontrons les mêmes difficultés abordées dans deux études susmentionnées.

4. Application des jeux dans l'enseignement du FLE

Dans le but de répondre à la problématique liée à la méthode d'enseignement ludique du vocabulaire, il est nécessaire de définir l'objet d'étude de notre recherche, à savoir le jeu et son impact dans le processus d'apprentissage des apprenants.

4.1. Jeu

Issu du latin « *jocus* » signifiant la plaisanterie ou le badinage et « *amusement ou divertissement* » (Accadémie française, 2024) , le terme renvoie initialement à une notion de plaisir et de divertissement. Dans ces acceptions, cette notion désigne une activité qui rend la vie plus heureuse et joyeuse. Le concept de jeu a considérablement évolué au fil du temps. Il convient dans un premier temps de s'appuyer sur les définitions proposées par les dictionnaires. Selon le Petit Robert en ligne, nous retrouvons deux définitions intéressantes. La première indique que « *c'est une activité physique et mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* »(Alain Rey, 1945) . Pour la deuxième, le jeu est considéré comme « *une activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain ou une perte* » (Alain Rey, 1945). Ici, le jeu ne porte qu'un seul sens (le plaisir ou le divertissement) comme son étymologie bien que le mot plaisir soit encore présent dans toutes les deux. En revanche, il exige aux joueurs des qualités physiques et/ou intellectuelles en respectant les règles du jeu. Le jeu se présente comme une activité structurée et compétitive mais il demande toujours une implication de la part des participants.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont tenté de définir cette notion sous différents angles. Jean Piaget, un psychologue qui étudie le développement de l'intelligence de l'enfant, donne sa définition du jeu dans sa recherche concernant les quatre stades du développement de l'intelligence enfantine.

« Le jeu est un moyen de s'informer sur les objets, les événements. C'est un moyen d'affermir et d'étendre ses connaissances et savoir-faire. Un jeu essentiellement axé

sur les apprentissages, un jeu qui permet à un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant. Il favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur, il permet également de comprendre des notions d'apprivoiser des concepts, de structurer sa pensée. » (Ottavie, 2016, pp. 83-86)

D'après lui, quand nous laissons l'apprenant à jouer, c'est la façon pour renforcer son apprentissage. Effectivement, le jeu n'est pas seulement un outil amusant, mais aussi un outil pédagogique qui favorise l'apprentissage de l'apprenant et rend le cours plus intéressant. Avec cet outil, l'apprenant peut développer ses capacités cognitives en résolvant ou mieux réfléchissant à des problèmes et ses compétences affectives pour gérer ses sentiments durant le cours. Dans une perspective contemporaine, Hays (2005) propose une autre définition du jeu qui est plus proche avec le progrès de cette notion dans notre société contemporaine. Pour lui, le jeu est « *une activité compétitive, construite artificiellement, avec un but précis, des règles et des contraintes, qui se situe dans un contexte précis* » (Bruno, 2008, p. 14). Cette définition se distingue clairement de celle du dictionnaire en soulignant sur le fait qu'un jeu doit avoir un objectif spécifique et il peut être utilisé dans différents contextes précis. Grâce à cette définition, la notion « jeu » peut recourir à différents objectifs en marge de plaisir tels que : information, éducation, etc. Par exemple, visant le but éducatif, le jeu est conçu pour favoriser l'apprentissage par le biais d'activités interactives et ludiques qui stimulent la curiosité, renforcent la motivation et encouragent l'implication active des apprenants. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, le jeu est perçu comme un outil pédagogique qui aide à motiver l'ambiance de la classe et à rendre les apprenants plus motivés, notamment les apprenants débutants. De surcroît, il favorise l'interaction active et dynamique entre ses apprenants et son enseignant. Dans une classe de langue, le jeu dépasse la simple opposition entre gagner et perdre, il va bien au-delà de la communication et de la collaboration.

4.2. Classification des types de jeux

Quant à la typologie des jeux, il existe une grande variété de jeux qui répondent à divers objectifs de l'enseignant en les appliquant dans une classe, en particulier dans une classe de langue. Par exemple, Bruno (2008, p. 31) ont distingué trois types de jeux dans son ouvrage consacré à la pause créative et aux méthodes d'enseignement : les exercices à connotation ludique, les jeux instrumentalisés et les jeux libres. Cette classification souligne les différentes fonctions du jeu dans l'apprentissage. Par ailleurs, dans une autre étude qui a mentionné les types de jeux, Cuq et Gruca (Elie, 2011, p. 1152) complètent cette typologie en ajoutant deux types de jeux supplémentaires : jeux de créativité et jeux culturels, qui mettent l'accent sur l'importance de la dimension créative et culturelle dans l'apprentissage d'une langue. Mais la structuration du jeu à des fins éducatives de Grandmont (1989) s'est fondée par une approche qui est convenable par rapport à notre recherche avec trois catégories de jeux : le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Le jeu ludique est défini comme une activité libre et gratuite, une source de joie et de plaisir. Son objectif est explicite et l'apprenant y participe à explorer, à découvrir de nouvelles choses sans contrainte. Ce type de jeu favorise le développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'individu sans aide et sans support extérieur.

« Le jeu ludique est une activité libre et gratuite qui est essentielle au plaisir et nécessaire au développement de tout individu. Ce type de jeu ne comporte pas de règles, il permet le développement intellectuel, affectif et psychomoteur de l'individu sans aide ou sans support extérieur. » (Grandmont, 1989, p. 47)

Dans cette perspective, le jeu devient une activité pour se détendre ou soulager le stress et développer la motivation intrinsèque de l'apprenant. Il ne se limite pas à une simple distraction mais constitue un environnement propice à la créativité, aux sentiments et à l'assimilation des savoir-faire. C'est-à-dire qu'il lui permet d'explorer ses connaissances de manière autonome sans risque, sans aide et sans support extérieur. En termes d'apprentissage, Grandmont (1989) souligne que ce type de jeu permet à l'apprenant de se détacher temporairement du monde réel pour jouer,

imaginer, imiter des choses positives avec le soutien de l'enseignant. À travers le jeu, il peut apprendre à s'intégrer au groupe, partager et coopérer avec les autres. De plus, dans le processus d'acquisition de connaissances, les différents aspects de jeu sont découverts en marge d'aspect ludique. Cette idée a mis en avant dans l'ouvrage de Louise Sauvé (2007, p. 90)

« En éducation, le jeu est examiné sous de multiples perspectives dans son rapport avec l'acquisition et la transmission du savoir. Il est tour à tour considéré comme un outil permettant l'acquisition de connaissances, comme une source regorgeante elle-même d'informations et susceptible par sa nature d'en favoriser la transmission. Au contraire, dans certaines de ses manifestations trop ludiques, il est parfois vu comme un obstacle à l'apprentissage. »

Dans ce sens, le jeu est considéré comme un outil éducatif et qu'il peut contribuer au processus d'acquisition du savoir et à la transmission de connaissances. Grâce à caractère interactif et engageant, le jeu peut transporter facilement des savoirs et l'apprenant peut les comprendre mieux. Par exemple, le jeu de rôle offre aux apprenants l'occasion de pratiquer la langue cible en mobilisant des structures ou le lexique préalables. C'est une des bonnes façons pour stimuler l'attention et la motivation. Nous avons retenu cette même idée dans la catégorisation des jeux de Nicole de Grandmont.

« Un jeu essentiellement axé sur les apprentissages, un jeu qui permet à un adulte d'observer les comportements stratégiques, les acquis d'un enfant. Il est distrayant, sans trop de contraintes. Tout comme le jeu ludique, il favorise les apprentissages d'ordre intellectuel, affectif et psychomoteur, il permet également de comprendre des notions, d'appriivoiser des concepts, de structurer sa pensée. » (Grandmont, 1989, p. 55)

Le jeu éducatif est donc centré directement sur l'apprentissage et l'éducation. Dans cette deuxième catégorisation du jeu, Grandmont (1989) met en évidence les points forts du jeu dans l'apprentissage. En effet, il ne s'arrête pas au niveau de divertissement, il est considéré comme un outil pour aider l'apprenant à apprendre, à

réfléchir et à structurer sa mémorisation et sa pensée. De plus, sur le plan intellectuel, il permet à l'enseignant d'observer une partie concernant les stratégies d'apprentissage lorsqu'il exerce ce jeu tout seul ou avec son (sa) camarade. Sur le plan affectif et psychomoteur, même si ce type de jeu possède une valeur éducative, il reste encore motivant et agréable pour les apprenants, ce qui les motive à participer activement dans les tâches ou les activités de l'enseignant sans stress ni pression. Donc dans le cadre de notre recherche, nous avons essayé de concevoir les jeux portant à la fois la valeur ludique et éducative.

Enfin, nous avons parlé du dernier type de jeu proposé par Nicole de Grandmont :

« Le jeu pédagogique est un jeu quasiment assimilé à un exercice et de ce fait un jeu dans lequel le plaisir est presque absent. Il est axé sur le devoir d'apprendre et il concerne et génère un apprentissage précis. » (Grandmont, 1989, p. 69)

À partir de cette définition, le plaisir est quasiment absent, le jeu est un devoir centré sur l'apprentissage et l'acquisition d'une connaissance précise. Autrement dit, le jeu pédagogique demande aux apprenants d'acquérir certaines connaissances. À travers ce type de jeu, nous pouvons évaluer les compétences des apprenants, car en jouant ce jeu, il faut que les apprenants mobilisent les connaissances préalables. Par conséquent, il est la dernière phase logiquement le jeu ludique et le jeu éducatif, ce qui est expliqué en détail avec l'analyse de la parole de Nicole de Grandmont :

« Le joueur, pour s'adonner à un jeu pédagogique, sera passé par les étapes du jeu ludique qui va à la découverte de la connaissance puis, il franchira les étapes reliées au jeu éducatif qui mettra des règles à son exploration ludique, pour enfin pouvoir démontrer socialement ses compétences toujours en regard d'une connaissance qu'il veut acquérir. [...] Pour qu'il soit efficace, il faut donc qu'il soit utilisé après un apprentissage précis et théorique. Par la suite, le jeu pédagogique va démontrer ce qui est acquis ou pas [...] (De Grandmont, 26/04/2007). » (Kandassamy, 2015, p. 13)

Éloigné de la définition d'une activité récréative, le jeu pédagogique repose sur des consignes fermées qui demande d'avoir les réponses précises. Donc, ce jeu implique

la performance des apprenants dans leur propre apprentissage. De plus, Nicole a expliqué que c'est une phase née après l'enseignement théorique et pratique, que c'est une phase finale où les apprenants doivent réfléchir avec un haut niveau d'engagement cognitif et mobiliser activement leurs connaissances acquises.

Suite à ces définitions et à trois types de jeux, il est nécessaire que l'enseignant s'interroge sur le rôle et l'efficacité du jeu lors des séances de cours.

4.3. Motivation et jeu

Dans l'enseignement en général, la motivation scolaire constitue l'un des facteurs les plus déterminants influençant directement le processus d'apprentissage des apprenants. Autrement dit, c'est un des facteurs déclencheurs dans l'acquisition d'une langue étrangère. En parlant de cette notion, nous avons cité dans cette partie des grands auteurs qui ont étudié la motivation au milieu guidé :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 2015, p. 7)

Grâce à cette phrase, la motivation joue un rôle important dans l'apprentissage mais il faut la combiner avec les interactions entre les apprenants, les activités dans la classe avec l'enseignant. En outre, nous avons trouvé une autre définition liée à la motivation scolaire dans un ouvrage de Tardif (1992, p. 91).

« La motivation scolaire de l'élève concerne donc autant l'engagement initial dans l'activité que la participation et la persévérance tout au long de son accomplissement. »

Selon Tardif, la motivation renvoie à l'implication active des apprenants dans les activités ou les tâches de la classe. Cette implication peut se manifester dans l'interaction entre pairs ou entre l'apprenant et l'enseignant. De plus, quand il explique la définition de la motivation scolaire, il parle de deux types de motivation : motivation intrinsèque et motivation extrinsèque (Tardif, 1992, p. 91).

« La motivation intrinsèque se trouve à l'intérieur de la personne et selon cette conception, les actions dans lesquelles la personne s'engage répondent à des besoins, des intérêts ou encore des goûts qui lui sont propres et qui satisfont une orientation ou une tendance spécifique. [...] La motivation extrinsèque quant à elle, correspond à quelque chose qui est extérieur à la personne, et celle-ci est influencée par les renforcements, les rétroactions ou les récompenses qu'elle reçoit de l'extérieur. »

Selon ces définitions, la motivation intrinsèque correspond à quelque chose à l'intérieur de la personne et les actions dans lesquelles la personne s'engage activement pour répondre à ses besoins. C'est un type de motivation que l'école ou l'enseignant devrait privilégier, car cela vient de la perception de l'apprenant, autrement dit de son intérieur. Il est motivé lui-même par le plaisir, l'intérêt ou la satisfaction naturelle qu'il ressent lors de la participation active à une activité. Si la motivation intrinsèque est due à un besoin intérieur de l'apprenant, la motivation extrinsèque découle de son extérieur. Elle est influencée par les renforcements, les rétroactions ou les récompenses que l'apprenant reçoit de l'extérieur. Ce type de motivation fait référence à la volonté ou au désir de s'engager dans une activité afin de recevoir des récompenses ou des incitations externes. La motivation d'après Tardif (1992, p. 92) s'est composée de cinq facteurs.

« Deux systèmes de conception (conception des buts poursuivis par l'école et conception de l'intelligence) et trois systèmes de perception (perception de la valeur de la tâche, de l'exigence de la tâche et de la contrôlabilité de la tâche) ».

En ce qui concerne deux systèmes de conception, il s'agit de la façon dont l'apprenant comprend ses objectifs de l'école et que l'apprenant pense à l'apprentissage et s'y investit. Pour les trois systèmes de perception, c'est la manière que l'apprenant réalise une tâche ou c'est son engagement et sa persévérance dans l'apprentissage. Par conséquent, ces facteurs expliqués par Tardif indiquent que la motivation ne dépend pas uniquement de l'apprenant lui-même, mais aussi de sa perception des activités proposées par l'enseignant. Par exemple, si l'enseignant donne à l'apprenant une tâche intéressante et contrôlable, l'apprenant est motivé et participe activement à

exercer cette tâche. À partir de cette idée, la conceptualisation des activités dans la classe contribue à la construction d'une classe intéressante et interactive où l'enseignant est médiateur guidant les apprenants dans leurs parcours d'acquisition tout encourageant leur autonomie. Cela fait partie d'une idée développée par Jean-Marc Dewaele (2019 p. 3) quand il analyse de la motivation dans l'acquisition des langues secondes.

« Enjoyment is a powerful motivator in SLA. It depends on interactions with peers, teachers, classroom activities and is influenced by a more general societal, historical and political context. »

Dans sa citation, Dewaele souligne la puissance du plaisir (enjoyment) qui est un des facteurs favorisant la motivation dans une classe de langue. Selon cet auteur, le plaisir est né et développé dans l'environnement pédagogique où l'interaction est valorisée, que ce soit entre l'enseignant et ses apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes ainsi que les activités dans la classe. Lorsque l'apprenant trouve du sens de l'activité proposée, il y participe activement même s'il rencontre des difficultés dans sa réalisation. Dans le cadre de notre recherche, en marge des exercices à l'écrit et à l'oral, pour motiver l'apprenant pendant les séances de cours de vocabulaire, nous utilisons le jeu comme un levier, un outil pédagogique.

« Le jeu est aussi une source de motivation parce que les activités ludiques aident beaucoup à motiver les apprenants et à aiguïser leur curiosité dans l'apprentissage. » (Ahlem, 2009, p. 38)

Ou dans une autre recherche du jeu d'un groupe d'auteurs : Louise Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin, en analysant des impacts du jeu sur l'apprentissage, ils nous disent que :

« Le jeu favorise la motivation à l'apprentissage sur différents plans. Il soutient positivement l'estime et la confiance en soi, l'engagement, le désir de persévérer et d'accomplir une tâche. » (Louise Sauvé, 2007, p. 100)

En outre, l'Unicef a abordé le rôle du jeu dans l'apprentissage :

« De fait, l'intérêt et la motivation sont deux éléments principaux que le jeu peut contribuer à accroître. » (Unicef, 2018, p. 10)

On peut trouver cet aspect du jeu via la théorie de Piaget (1979):

« C'est en agissant que l'on apprend. »

Grâce à ces affirmations, le rôle du jeu est considéré comme un outil pour creuser la motivation des apprenants dans l'apprentissage. D'abord, avec l'affirmation de Taghezout, il souligne que les activités ludiques, y compris le jeu, possèdent des effets positifs : renforcer la curiosité intellectuelle, stimuler la capacité cognitive de l'apprenant. Ensuite, l'étude de groupe d'auteurs Louis Sauvé, Lise Renaud et Mathieu Gauvin accentue cette idée en citant des impacts multiples du jeu sur la motivation : augmenter l'estime de soi, la confiance, l'engagement, la persévérance et le souhait d'accomplissement. Cela indique que le jeu influence les différentes dimensions de l'apprentissage, ce qui aide l'apprenant à participer à la réalisation des tâches. Par ailleurs, Unicef a mis l'accent sur ce point de vue. Pour cette organisation, le jeu contribue à augmenter l'intérêt et la motivation de l'apprenant. Enfin, nous ne pouvons pas nier que l'idée Piaget (1979) dans sa théorie constructiviste met en valeur le rôle des activités dans l'apprentissage. Selon lui, le processus d'apprentissage ne construit pas de manière passive, mais par la participation active de l'apprenant. Piaget croit que l'intelligence se développe par stades et pour chaque stade, on peut acquérir des connaissances ou des expériences. Agir pour apprendre, c'est-à-dire que l'apprenant construit progressivement ses connaissances par l'action (la réalisation des tâches ou l'engagement dans la classe) avec ses entourages.

Pour conclure, la motivation est un des facteurs importants qui influence le processus d'apprentissage de l'apprenant. À travers différentes opinions, nous pouvons reconnaître la relation entre le jeu et la motivation : le jeu crée la motivation et pour motiver l'apprenant, il faudrait utiliser du jeu. Dans ce cadre d'acquisition, en ayant recours aux activités ludiques, l'enseignant peut emmener ses apprenants dans un environnement d'apprentissage plus intéressant et motivé.

5. Technologies de l'Information et de la Communication (TICs)

Cette partie est consacrée à l'analyse de l'ensemble des outils qu'on utilise et qu'on applique durant les séances de cours. Les technologies de l'information et de la communication (TICs) sont apparues depuis la fin des années 1970 lorsque l'ordinateur est entré à l'école avec le développement de l'usage des imprimantes, des lecteurs de disquettes, des scanners, etc. Avant de présenter les outils mobilisés dans notre expérimentation, il convient de préciser différentes définitions du terme TICs. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, les TICs sont « *l'ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.)* » (UNESCO)

Ou le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche de la France précise pour sa part :

« *Les TIC utilisées par les enseignants sont surtout le traitement de texte, les documents multimédias, la clé USB et Internet. Leur plus ou moins grande utilisation en classe dépend essentiellement de la discipline enseignée. Elles sont utilisées avant tout pour chercher de l'information, élaborer des supports de cours et fabriquer des exercices.* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017, p. 13)

Ces définitions montrent que les TIC englobent une diversité d'outils technologiques utilisés dans tous les domaines tels que : l'informatique, le commerce, surtout l'éducation. Ce sont des plateformes (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, etc.) ou des outils numériques (ordinateur, projecteur, etc.) qui jouent un rôle essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage dans notre société modernisée. En fait, dans le contexte éducatif, notamment les classes à distance, les TIC sont mobilisés pour rechercher des informations, créer des supports de cours, concevoir des diapositives, des exercices, voire des jeux éducatifs.

Deuxièmement, concernant notre cours de vocabulaire expérimental, nous avons utilisé les TIC durant toutes les séances de cours tels que : la plateforme Zoom, Google Drive, le site web du jeu numérique Kahoot et Quizlet et Padlet. Pour Zoom, il s'agit d'une plateforme qui nous permet de consolider les communications, de mettre les gens en contact et de mieux collaborer dans la salle de conférence, la salle de classe, la salle d'opération et partout ailleurs. Effectivement, c'est un outil de visioconférence et de classe ou de réunion virtuelle, autrement dit à distance. Il favorise l'enseignement et l'apprentissage en ligne avec plusieurs fonctions : la possibilité d'activer la caméra et le micro, de partager l'écran pour projeter les contenus du cours, d'enregistrer les cours ou de créer des break out rooms, etc. Grâce à ceux-ci, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants est maintenue malgré la distance.

Google Drive, quant à lui, est une plateforme qui sert à partager et à stocker des documents pédagogiques de notre classe. Il est un des gadgets de Google qui aide à stocker toutes sortes de documents tels que : les fichiers textes, images, vidéos et l'ensemble des documents en ligne Google Docs. C'est un outil qu'on utilise souvent pour une classe en ligne pour prendre des notes, corriger des exercices en mettant les commentaires ainsi que stocker des données du cours.

Concernant l'usage des jeux numériques dans ces cours, nous avons recours seulement à deux sites web pour concevoir des jeux éducatifs pour nos apprenants : Kahoot et Quizlet. Ce sont des jeux numériques assez connus des apprenants vietnamiens. Créé en 2012, Kahoot reprend le format fondamental et classique du quiz et le transforme en un jeu compétitif et stimulant avec des supports visuels (images) et audio (sons). En effet, cela signifie que l'enseignant et les apprenants peuvent gérer l'engagement du cours en y accéder et participer aux activités en vue de tester les connaissances des apprenants, surtout en vocabulaire, tout en développant la rapidité et la mémorisation dans ce jeu. Il aide à motiver les apprenants dans les cours. Parallèlement au Kahoot, nous avons utilisé Quizlet, un autre logiciel en ligne célèbre en apprentissage qui exploite les flashcards interactives. Cet outil

permet à l'enseignant de concevoir des séries de cartes mémoire numériques avec des mots associant à sa définition, une image, un mot équivalent en anglais et encore une audio pour la prononciation. Contrairement aux quiz dynamiques et compétitifs sur Kahoot avec plusieurs dimensions de la langue, Quizlet se concentre sur l'apprentissage du vocabulaire en combinant l'évaluation individuelle (Partie TEST) et des activités collectives avec les jeux Quizlet Live et Blast (nouveau) qui permet aux apprenant de jouer en équipe en révisant leur savoir.

Enfin, avec l'aide de la plateforme Padlet, nous avons organisé des exercices de production écrite pour nos apprenants. Grâce à cet outil, ceux-ci peuvent créer des tableaux interactifs sur lesquels ils peuvent écrire leur texte, les publier, les corriger ou donner des commentaires à un texte de leur camarade. Dans notre expérimentation, il a servi à collecter les exercices écrits de nos apprenants, à encourager l'interaction entre les apprenants par la correction des textes, ce qui aide à améliorer les compétences langagières et l'esprit collaboratif des apprenants.

En somme, les TIC occupent une place importante dans le contexte de l'enseignement à distance. Elles contribuent positivement à la transmission des connaissances et à l'amélioration de l'engagement active, de la collaboration et de la motivation des apprenants. L'intégration de ces outils dans notre recherche met en évidence encore ses nécessités et ses importances dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue en ligne.

En conclusion du premier chapitre, nous avons présenté et expliqué le cadre théorique et conceptuel de notre recherche en abordant les notions clés liées à l'enseignement et à l'apprentissage du vocabulaire en FLE, les approches didactiques pertinentes ainsi que le rôle des technologies dans l'enseignement, notamment des jeux numériques. Ce sont des éléments fondamentaux qui permettent d'orienter nos objectifs de recherche, d'élaborer et de concevoir du module pédagogique d'intervention tout en répondant aux besoins de l'apprenant pendant son processus d'acquisition des connaissances. Dans le chapitre suivant, nous analyserons la méthodologie adoptée pour réaliser cette étude en expliquant le contexte de recherche, le profil des

participants, les outils de collecte des données utilisés et le déroulement des cours expérimentés

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre a pour but de présenter la méthodologie de notre recherche qui consiste à collecter des données et de les analyser afin de répondre aux questions de la recherche, à savoir le rôle des jeux ludiques auprès de l'apprentissage du vocabulaire pour les apprenants débutants en FLE. Nous avons utilisé différents outils de collecte de données tels que : questionnaire auprès des apprenants, minitest pour chaque séance d'apprentissage, post-test pour l'ensemble des thèmes, entretien semi-directif auprès des apprenants expérimentés et enfin le journal de bord de l'enseignant. Les données ont été analysées qualitativement et quantitativement en fonction des outils utilisés.

1. Contexte de recherche

Cette section vise à présenter le cadre institutionnel et pédagogique dans lequel s'inscrit notre recherche expérimentée. Elle se divise en trois parties : une brève présentation du Centre Je parle français et de son programme de formation, une description de la méthode utilisée par ce centre : Tendance A1 et enfin une présentation du profil des apprenants ayant participé à cette expérimentation.

1.1. Centre « Je parle français » et son programme de formation

Le centre « Je parle français » a été fondé en 2006 par un ancien étudiant ayant lui-même vécu une expérience d'apprentissage du français et de constitution de dossiers pour les études à l'étranger. C'est un établissement implanté à Hanoi avec deux antennes spécialisées dans l'enseignement FLE. Il propose un large éventail de cours destinés à différents publics : élèves, étudiants, enfants et adultes. Les apprenants inscrits aux cours du centre poursuivent de différents objectifs tels que: partir à l'étranger pour étudier ou travailler, opter pour la nationalité, apprendre une nouvelle langue à des fins culturelles ou professionnelles, passer des examens du DELF-DALF ou du TCF - TEF. De plus, ce centre donne aux apprenants des cours de niveau débutant (A1) au niveau avancé (C1) conformément aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Dans le cadre de notre recherche,

les apprenants expérimentés suivent un programme de cours du niveau débutant (A1) de 33 cours à distance via la plateforme Zoom et le Google Classroom. Ces cours sont dispensés selon une pédagogie communicative centrée sur l'apprenant combinant des activités variées visant à développer des compétences langagières.

1.2. Méthode de français Tendances A1

Dans le cadre de ce programme de formation, les cours sont organisés autour de la méthode Tendances A1. C'est un manuel de français langue étrangère publié par les Édition Didier. Conforme au CECRL, cette méthode se structure d'une approche actionnelle qui souligne l'interactivité, la simplicité de l'approche pédagogique et la modernité des thématiques abordés. Par ailleurs, elle comprend neuf unités articulées autour de scénarios additionnels : ceux-ci représentent des suites d'activités en lien avec un savoir-faire linguistique spécifique et une tâche à réaliser. Par exemple, l'unité 1 intitulée Arriver dans un pays francophone met les apprenants dans une situation concrète telle que se présenter à l'oral, demander des informations d'autrui, remplir une fiche d'information. Concernant les points grammaticaux et lexicaux dans cette méthode, les apprenants peuvent s'approcher avec une pédagogie de la découverte, de l'intuition et de la réflexion permettant de développer des compétences langagières. Enfin, chaque unité conclut par un projet concret comme créer un groupe Facebook, faire une présentation de sa ville et un bilan, ce qui aide les apprenants à mobiliser les savoirs acquis pendant les cours dans un contexte pratique.

1.3. Sujet de la recherche

Les participants de notre recherche sont au nombre de huit. Ce sont des étudiants vietnamiens inscrits à un cours de français niveau débutant (A1). Ils n'avaient aucune connaissance préalable du français avant ces séances de cours. Toutefois, la majorité d'entre eux ont des expériences avec d'autres langues étrangères comme l'anglais, le chinois, l'allemand et le japonais. En plus, ils décident d'apprendre le français en raison de motivations variées telles que : les études à l'étranger, la préparation à une certification de français, des objectifs professionnels ou un intérêt personnel.

2. Module pédagogique d'intervention

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la méthode Tendance A1 pour l'enseignement du FLE à un public débutant. Cette méthode, conçue spécifiquement pour les étudiants de niveau A1, adopte une approche actionnelle en proposant des scénarios de communication authentiques. Elle articule une série d'activités autour des fonctions langagières telles que : *Arriver dans un pays francophone, Découvrir une ville, Vivre dans une famille, Participer à une sortie, Voyager, Faire des achats, Se faire des relations, Organiser ses loisirs et Se loger*. Chacune des neuf unités du livre se compose d'une page de présentations des objectifs communicatifs, de 5 leçons, d'une double-page *Outils* et d'une page *Bilan*.

Les leçons 1 et 3 visent à développer les compétences à l'oral. Elles comportent toujours une séquence vidéo qui met en scène des situations familières de la vie quotidienne. Les leçons 2 et 4 sont à dominante écrite. Elles proposent des écrits communicatifs de la vie courante, des forums de discussion, des articles de presse, etc. En particulier, la leçon 4 est centrée sur un thème civilisationnel tel que : *Demander un renseignement, Connaître les manifestations de l'année, etc.* À la fin de chaque unité, il existe une leçon spécifique intitulée *Projet*. Elle est élaborée selon les étapes de réalisation d'un projet qui permet aux apprenants d'appliquer les savoir-faire acquis dans les quatre leçons précédentes. Dans chaque leçon, la méthode propose plusieurs tâches et activités de compréhension et de communication, des focus sur les règles grammaticales et lexicales, des points d'infos présentant des nouvelles ponctuelles de civilisation française et des boîtes d'outils (mots, expressions) pour s'exprimer. Ces activités ont pour but d'assurer la compréhension de la langue, d'améliorer la relation entre professeur et apprenant et de contribuer à l'automatisation des apprenants selon l'approche actionnelle. Après cinq leçons, une double-page "Outils" est présentée à la fin. Cette page facilite la récapitulation des points de grammaire (structures, temps verbaux, conjugaison de verbe, etc.) et de vocabulaire de l'unité. Elle est considérée comme un aide-mémoire pour les apprenants. La page "Bilan" en fin d'unité est une auto-évaluation qui se compose de

nombreuses tâches à réaliser pour mettre en œuvre une variété de compétences de chaque unité.

Parmi les champs thématiques abordés dans cette méthode, nous avons choisi six thèmes de vocabulaire : *les activités quotidiennes, les métiers, les vêtements, les lieux de ville, les loisirs et la nourriture*. Pour mieux illustrer ces contenus, voici l'image d'une partie du vocabulaire du manuel Tendance A1.

Unité 3 - Leçon 4 - S'adapter à un rythme de vie



FORUM LOISIRS

[se connecter](#)

SUJET : le dimanche, vous faites quoi ?

Fleur 30
25/11/2015
15h35



Salut à tous,
J'ai 25 ans. Mon ami aussi. Et comme tous les dimanches on s'ennuie. Nous nous levons tard. On regarde des séries télé toute la journée. C'est vrai, quand il fait beau on se promène sur la côte ou on fait du roller à Bordeaux. Mais bon, c'est pas génial. Et vous, le dimanche, vous faites quoi ? Vous avez des idées ?

Pollux
25/11/2015
17h11



Fleur 30, je ne suis pas d'accord avec toi. Le dimanche, c'est formidable. Moi, je me lève à 9 heures. Je fais un tennis. L'après-midi, je vais au ciné avec ma copine...

Diva
25/11/2015
15h59



Moi, j'habite en Belgique. Dans mon pays, tout est ouvert le dimanche. Alors le matin, on fait ses courses et l'après-midi, on va au match ou au cinéma ou on va au café...

Jul
25/11/2015
19h23



Moi, tu vois, le samedi soir je sors. Je me couche à 3 ou à 4 heures du matin. Alors, le dimanche, je me réveille dans l'après-midi, petit brunch avec ma copine. Puis, je travaille mes cours du lundi.



Raconter sa journée

1. Lisez le Forum Loisirs. Associez les phrases suivantes à un membre du forum.

- Il aime faire la fête.
- Elle n'habite pas en France.
- Elle habite avec un compagnon.
- Il aime les dimanches.

2. a. Relevez les activités de la journée. Classez-les.

Le matin

je me réveille se réveiller
nous nous levons

L'après-midi

.....

Le soir

.....

b. Complétez la liste avec les activités suivantes :

aller travailler – déjeuner – dîner – prendre sa douche –
prendre son petit déjeuner – rentrer du travail.

Réfléchissons... La conjugaison pronominale

• Observez la conjugaison pronominale des verbes (en gras). Comparez les deux phrases. Mimez les actions.

- Pierre promène son chien.
Pierre **se promène**.
- Je réveille mon frère.
Je **me réveille**.
- Pierre lève la main.
Pierre **se lève**.
- Marie couche son bébé.
Marie **se couche**.

• Choisissez la bonne forme.

- Pierre (*s'appelle / appelle*) sa fille.
- Nous (*nous promenons / promenons*) dans la campagne.
- Le dimanche, tu (*te lèves / lèves*) tard ?

Cette image est extraite de l'Unité 3, Leçon 4 intitulée « S'adapter à un mode de vie ». Dans cet exemple, les apprenants découvrent de nouveaux mots en contexte à travers un forum intitulé « Forum Loisirs », dans lequel plusieurs personnes rédigent des

messages en partageant leur journée du dimanche. Ce document authentique et interactif aide les apprenants à reconnaître des mots issus de ce thème :

- Les moments de la journée sont clairement identifiés : *le matin, l'après-midi, le soir*, ce qui facilite la structuration du discours et l'organisation des activités.
- Les activités quotidiennes sont introduites en contexte : *se lever, se réveiller, se coucher, regarder des séries, aller au cinéma, aller à un match, aller au café, travailler, dormir, prendre un café, etc.* Ces verbes sont associés à des moments précis de la journée, contribuant à la description des activités des apprenants. De plus, dans ce document, les verbes pronominaux sont également mentionnés, notamment dans un encadré grammatical « Réfléchissons... La conjugaison pronominale » avec des exemples précis afin que les apprenants puissent mieux comprendre son usage.
- Les plages horaires sont proposées dans ce document, ce qui permet de renforcer l'organisation temporelle des activités.

Cette démarche aide les apprenants à s'approprier le vocabulaire de manière active. Effectivement, ils vont découvrir ce document authentique à travers une série d'activités pédagogiques ciblées telles que relever les activités de la journée ou associer des phrases aux interlocuteurs du forum. Ces tâches permettent non seulement une reconnaissance de nouveaux mots, mais aussi une mémorisation contextualisée du vocabulaire. Par ailleurs, l'encadré grammatical soutient l'assimilation de l'emploi et de la conjugaison du verbe pronominal, ce qui occupe une place importante pour la description de la routine au niveau débutant. Enfin, l'exploitation pédagogique de cette leçon fondée sur l'approche actionnelle crée un environnement d'apprentissage plus dynamique et actif.

Ainsi, pourquoi avons-nous sélectionné ces champs lexicaux ? Ces thèmes sont pertinents dans l'apprentissage du FLE au niveau débutant et ils peuvent répondre à leurs besoins communicationnels. Effectivement, quand les apprenants apprennent les mots indiquant les activités quotidiennes, ils peuvent parler de leur quotidien et

de leur emploi du temps, ou pour le thème de vêtements, ils peuvent décrire le style vestimentaire d’eux-mêmes ou d’une autre personne et faire des achats. De plus, nous avons trouvé que ces thèmes sont interconnectés. C’est-à-dire que les apprenants ont l’occasion de réutiliser ces mots dans différents contextes. Par exemple, parler de ses loisirs leur permet de mentionner les lieux de ville (cinéma, café, etc.) et d’impliquer souvent les habitudes alimentaires (la nourriture qu’ils aiment). Ces liens aident les apprenants à assimiler le vocabulaire de manière logique et cohérente comme dans la vie réelle. Une autre raison détermine notre choix des thèmes de vocabulaire est l’accessibilité et l’utilité dans la vie quotidienne. En effet, ces thèmes sont les plus proches par rapport aux contextes réels en langue maternelle et en autre langue (anglais) : parler de la routine, présenter le métier, faire des achats, proposer une sortie, etc. Donc, cela facilite la compréhension et l’acquisition de vocabulaire des apprenants.

Nous faisons ci-dessous une synthèse des thèmes de vocabulaire abordés dans la méthode Tendance A1.

Tableau 1 : Synthétiser des contenus du vocabulaire dans la méthode Tendances

Manuel	Thèmes de vocabulaire	Leçon/ Unité
Tendance A1	Activités quotidiennes	2, 3, 4 (Unité 3)
	Profession	2 (Unité 1)
	Lieux de ville et les prépositions de lieu	1,2 (Unité 2)
	Style vestimentaire	1,3 (Unité 6)
	Loisirs	Unité 3, 4, 8
	Nourriture	4 (Unité 4)

2.1. Activités quotidiennes

Ce thème est abordé dans une partie de l'unité 3 (*la leçon 2, 3 et 4*). Dans chaque leçon, les apprenants peuvent acquérir les connaissances nécessaires grâce aux supports pédagogiques (images, vidéos et exercices) pour décrire leur quotidien : comprendre et dire l'heure (la leçon 2), décrire un mode de vie (la séquence vidéo de la leçon 3), les activités dans la journée (la leçon 4). En lien avec l'approche actionnelle, cette progression pédagogique peut aider les apprenants à acquérir des compétences essentielles pour parler de leur routine. Effectivement, dans la leçon 2, ils peuvent apprendre à répondre aux questions suivantes : *Quelle heure est-il ? ou Il est quelle heure ? À quelle heure commence le cours de français ? etc.* Pour la leçon 3, elle repose sur la description des habitudes différentes des personnages dans la séquence radio. Dans ce cas, avec le document pédagogique authentique, la situation de communication est contextualisée en vue de faciliter la compréhension des apprenants. En ce qui concerne la leçon 4, elle permet aux apprenants d'énumérer les activités de la journée avec l'apparition des verbes pronominaux qui servent à décrire la routine d'une personne. Le quotidien est donc un sujet familier avec les apprenants puisqu'il existe dans leur vie réelle.

2.2. Profession

Ce thème est apparu dans la première unité : *Arriver dans un pays francophone*, car il fait partie des informations de base que l'on donne lorsqu'on se présente ou lorsqu'on échange des informations personnelles avec d'autres personnes. Effectivement, il est abordé dans la leçon 2 : *Donner des informations sur soi* de l'unité 1. Les apprenants découvriront les mots indiquant la profession dans le forum des profils des jeunes étrangers à Paris. Grâce à l'exploitation des informations dans cette activité, ils peuvent reconnaître d'abord les métiers simples, les mémoriser et les appliquer dans la structure de phrase *Il est/ Elle est + un nom de métier*.

2.3. Lieux de ville et les prépositions de lieu

Dans les deux premières leçons de l'unité 2 *Découvrir une ville*, les apprenants apprennent les lieux de ville avec les prépositions de lieu, la direction et les actions, ce qui leur permettent d'indiquer et de demander le chemin. Concernant ce thème de vocabulaire, dans la première leçon *S'orienter*, les apprenants apprennent à comprendre un itinéraire grâce à un message téléphonique qui planifie l'itinéraire pour aller à la maison d'une personne. Avec l'approche actionnelle, l'enseignant peut demander aux apprenants de relever les indications de direction dans le but de mieux comprendre la conversation des personnages dans la deuxième activité : la séquence vidéo *Où est le bureau 42 ?* D'ailleurs, ils peuvent explorer différentes adresses d'une ville. Il s'agit des lieux tels que : banque, hôtel de ville, cinéma, hôpital, etc. Dans la deuxième leçon, le manuel offre aux apprenants un plan d'une ville avec des bonnes adresses à voir. Les apprenants peuvent relever les expressions de lieu qui les soutiennent à indiquer la situation d'un lieu dans une ville. En pratiquant ces leçons, les apprenants sont capables de demander et donner les indications des lieux. À la fin de cette unité, nous avons une leçon de projet : *Présenter une ville*. Dans cette leçon, les apprenants exploitent d'abord un texte présentant la ville de Bruxelles et décrivent ensuite leurs villes préférées avec les étapes suivantes : *situer votre ville, présenter les lieux touristiques, parler des gens et parler des activités*. Concernant l'étape 1 et 2, ils ont l'occasion d'appliquer des connaissances acquises dans les leçons précédentes en parlant de leurs villes préférées. En somme, ces leçons permettent aux apprenants d'avoir des connaissances et des compétences nécessaires pour demander et donner des indications précises.

2.4. Style vestimentaire (Vêtements et accessoires)

Le style vestimentaire est abordé dans les leçons 1 et 3 de l'unité 6. Sur ce sujet, les apprenants explorent les idées des cadeaux avec leurs prix et leurs descriptions : « *les baskets Air Plus - 65 euros - plus légères, plus sportives, plus stylées, le cadre photo Tempête des cœurs - 15 euros - le plus romantique, etc.* » dans la première leçon. Cela donne aux apprenants l'occasion de reconnaître les mots liés à ce sujet. Grâce aux

supports visuels (les images et les descriptions détaillées), ils apprennent à exprimer ce qu'ils veulent choisir à offrir à une autre personne et à utiliser les structures comparatives (*plus ... que, moins ... que, aussi...que, etc.*). Dans la partie suivante de cette leçon, ce thème est approfondi à travers la séquence vidéo où les personnages montrent (les démonstratifs) et choisissent des cadeaux en fonction du goût et du besoin d'une personne. Pour la leçon 3, les détails seront abordés : *Choisir des vêtements*. La scène se passe toujours dans la villa Marie-Claire avec les personnages qui y vivent. En effet, dans cette leçon, les apprenants se concentrent plus précisément sur le choix des vêtements, des accessoires, du style aussi que de la couleur. La mise en situation entre deux personnages (Li Na et Mélanie) pour choisir des vêtements pour *une soirée habillée* leur permet d'apprendre le vocabulaire de ce sujet et de découvrir comment exprimer leur goût, demander et donner un choix de tenue. Par ailleurs, ils apprennent à décrire leur style vestimentaire en répondant à la question : *Qu'est-ce que vous portez pour... ?*

2.5. Loisirs

En ce qui concerne les loisirs, les apprenants prennent connaissance de ce sujet à travers des différentes parties de ce manuel, en particulier les unités 3, 4, et 8. En fait, dans l'unité 3, ils découvrent les actions concernant les activités au quotidien ou au temps libre et la façon d'exprimer leur préférence par rapport à ces activités. De plus, dans l'unité 4 *Participer à une sortie*, le sujet est approfondi avec les sorties et les événements culturels. Effectivement, les apprenants apprennent à faire un projet de sortie avec des propositions de ce qu'ils vont faire avec leurs amis : faire du ski, faire du pique-nique, faire de la randonnée, faire du canyoning, etc. Ils ont aussi l'occasion de découvrir comment exprimer leurs goûts, comment inviter quelqu'un à une activité, comment accepter ou refuser une invitation. Ensuite, ce sujet est abordé précisément dans toutes les leçons de l'unité 8 *Organiser ses loisirs*. Dans cette unité, les apprenants apprennent à parler de leurs loisirs, de ce qu'ils veulent faire quand ils sont avec des amis ou qu'ils ont du temps libre. Pour chaque leçon, avec des supports pédagogiques (images, textes, séquences vidéo) les apprenants ont la chance de

s'approcher du contexte réel, ce qui les aide à comprendre et avoir recours à ces mots. Nous trouvons que le sujet de loisirs est présent dans plusieurs leçons de ce manuel et que les apprenants devraient accumuler ces mots pour enrichir leurs connaissances de ce sujet.

2.6. Nourriture

Ce sujet est seulement développé dans la leçon 4 *Faire un pique-nique* de l'unité 4. Dans cette leçon, avec les activités interactives (découvrir un menu de restaurant, compléter les situations de communication avec les mots de l'encadré), les apprenants apprennent les mots liés au sujet de la nourriture tels que le pain, la viande, les légumes, etc. En outre, ils peuvent découvrir une nouvelle règle grammaticale : les articles partitifs (du, de la, des, de l', de et d') ainsi que les expressions de quantité (beaucoup de, un peu de, etc.). Grâce à toutes ces activités, les apprenants acquièrent non seulement le vocabulaire lié aux aliments, mais ils développent également leurs compétences de production dans les situations de communication précises. Par exemple, quand ils vont au restaurant, ils peuvent mobiliser le vocabulaire et les expressions de quantité pour commander des plats.

Nous avons réalisé une synthèse du vocabulaire de la méthode Tendances A1, en sélectionnant les éléments pertinents pour le groupe expérimental. Il s'agit des thématiques interconnectées, en relation avec d'autres sujets. Comme ces thématiques ont été enseignées aux apprenants, elles leur ont permis d'acquérir les connaissances de base du niveau débutant et de développer les quatre compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite et production orale) dans diverses situations de communication: échanger des informations personnelles, décrire un style vestimentaire d'une personne, demander et indiquer le chemin vers un lieu, parler de la routine de soi-même ou d'une autre personne, décrire l'habitude alimentaire, présenter leurs préférences, etc. D'ailleurs, les supports pour l'apprentissage du vocabulaire sont en majorité des documents sonores et écrits authentiques incluant des exercices grammaticaux d'entraînement qui aident les apprenants dans leurs processus d'acquisition du vocabulaire.

3. Méthodes de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, cinq outils de collecte de données ont été utilisés : un questionnaire, des exercices d'entraînement, un post-test, des entretiens semi-directifs et un journal de bord de l'enseignant. Malgré la taille réduite de l'échantillon, l'approche séquentielle mixte exploratoire a été adoptée pour analyser des données qualitatives et quantitatives de manière convergente. Cette approche permet également de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition du vocabulaire dans les cours à distance intégrant les jeux numériques. Chaque outil contribue à préciser une dimension spécifique du processus d'apprentissage et l'ensemble du dispositif vis à dégager les résultats empiriques.

3.1. Questionnaire auprès des apprenants

Le questionnaire comprend 20 questions à la fois ouvertes et fermées, il a été administré à huit apprenants de niveau débutant du Centre de français *Je parle français*. L'objectif de ce questionnaire est de comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage du vocabulaire lors des cours de langue française ainsi que leur perception de cet apprentissage.

Les questions sont réparties en trois groupes. Les deux premières questions (Q1-Q2) se concentrent sur la motivation et l'expérience de l'apprenant concernant l'apprentissage d'une langue étrangère outre que le français telle que l'anglais, le chinois, l'allemand, le coréen, etc. Ensuite, l'enquête est continuée avec 10 questions axées sur des difficultés spécifiques de l'apprentissage du vocabulaire français (Q3-Q12). Enfin, de Q13 à Q20, elles visent à identifier plus précisément les stratégies que les apprenants ont utilisées pour contourner les obstacles lexicaux. Parmi ces questions, les 5 dernières concernent l'utilisation des jeux éducatifs pour apprendre le vocabulaire et ses efficacités dans l'apprentissage d'une langue en général. L'anonymat est garanti dans le but de réduire le stress de l'apprenant. De plus, le questionnaire est rédigé en vietnamien ; la langue maternelle permettra de réduire les barrières linguistiques pour que les apprenants débutants puissent comprendre en profondeur les questions (voir le questionnaire dans l'Annexe 1)

Afin de garantir une meilleure accessibilité, nous avons diffusé le questionnaire sous forme d'un fichier de Google Forme. Lors d'une séance de cours via la plateforme Zoom, les apprenants ont passé une trentaine de minutes pour y répondre.

3.2. Exercices d'entraînement

Trente exercices d'entraînement ont été conçus et enseignés par nous-même dans le cadre du module pédagogique d'intervention (voir Annexe¹). Ils ont été répartis en deux groupes :

- Les exercices de vocabulaire combinent des règles grammaticales. Ils ont pour objectif d'aider les apprenants à comprendre et à mémoriser les mots à apprendre ;
- Les exercices de production écrite et orale qui permettent aux apprenants de mobiliser le vocabulaire acquis, de les appliquer dans les situations de communication réelles.

Pour le premier sujet *Activités quotidiennes*, nous avons donné aux apprenants les types d'exercice suivants :

- Activité 1 : Conjuguer des verbes pronominaux au présent :

Exemple : Conjuguez les verbes entre parenthèses au présent :

1. Il _____ se lève _____ (se lever) tôt.

2. Elle _____ s'habille _____ (s'habiller) avant de prendre le petit déjeuner.

- Activité 2 : Écrire les phrases simples avec des verbes proposés dans la liste des mots : *Exemple : Le matin, il se lève à 6 heures. Il se brosse les dents à 6 heures et quart.*
- Activité 3 : Écouter la dictée :

¹ Annexe 2 : Fiches pédagogiques

Exemple : Parler des activités quotidiennes sur le site web Podcast français facile : <https://www.podcastfrancaisfacile.com/dictee-2/dictee-delf.html>

Après s'être entraînés à ces exercices, les apprenants ont eu l'occasion d'effectuer des exercices de production :

- Activité 4 : Écrire un petit paragraphe pour décrire leur routine :

Exemple : Décrivez vos activités quotidiennes (précisez l'heure) avec des suggestions temporelles suivantes: (20 minutes) le matin, le midi, l'après-midi, le soir.

Un texte écrit par un apprenant

Le matin, je me lève à six heures. D'abord, je me brosse mes dents et je me lave mon visage. Ensuite, je me change mes vêtements et je me peigne à six heures vingt. Enfin, je me chausse à six heures vingt-cinq. Le soir, je me prépare à dix heures et demie. Après, je m'endors à onze heures du soir.

- Activité 5 : Réaliser un jeu de rôle visant à interroger un camarade sur ses activités quotidiennes en mobilisant les structures de phrase suivantes : *Vous vous levez à quelle heure ? Qu'est-ce que vous faites le matin ?*

Le deuxième sujet *Lieux de ville* est pratiqué avec des exercices à trous :

- Activité 1 : Observer l'image représentant différents objets dans une pièce et compléter les phrases à l'aide des prépositions de lieu. Pour cet exercice, la classe est divisée en quatre groupes. Chaque binôme observe attentivement la photo, puis complète des phrases en indiquant la position des objets.

Exemple de réponse : Les manteaux sont sur le lit, le lit est à gauche de la chaise

EXERCICES

1.- La chambre d'Alex est en désordre. Dites où chaque chose se trouve:



Au milieu de - à droite de - sur - sur - à côté de - entre - sous -
à gauche de - devant - derrière - en face de - à gauche de

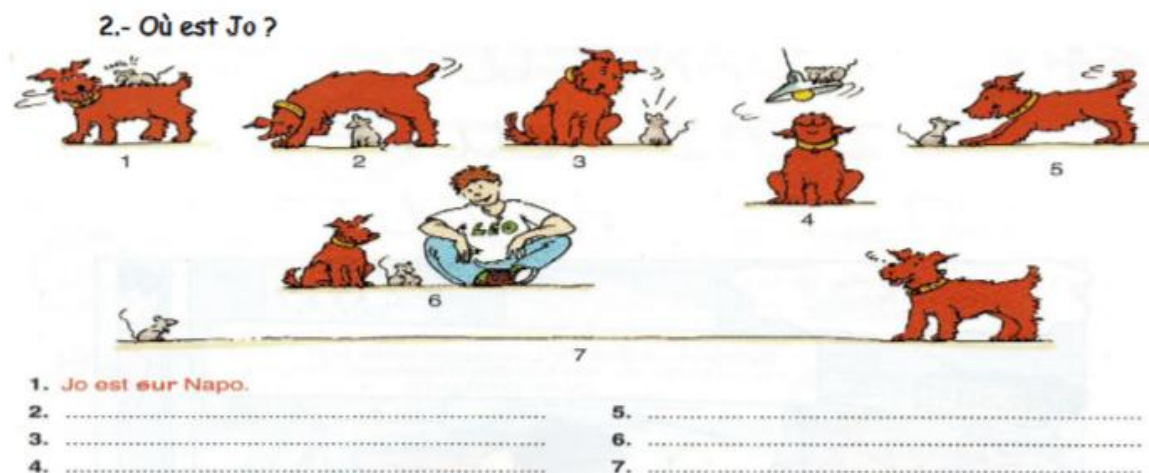
Les manteaux sont _____ le lit.
La lampe est _____ la chaise.
Les crayons sont _____ la chaise.
Les biscuits sont _____ la souris et l'appareil photo.
Les CD sont _____ la fenêtre.
La bouteille de coca est _____ la table.
Le cartable est _____ la chambre.
L'ordinateur est _____ la bouteille de coca.
La bouteille de coca est _____ l'ordinateur.
La chaise est _____ les livres.
L'appareil photo est _____ paquet de biscuits.
Le lit est _____ la chaise.

- Activité 2 : Observer les illustrations en mettant en scène deux personnages (le chien Napo et la souris Jo) puis décrire la position d'un ou plusieurs objets à l'aide des prépositions de lieu. C'est une activité ludique qui vise à renforcer la compréhension spatiale à travers un vocabulaire simple et familier.

Exemple de réponse :

1. Jo est sur Napo

2. Jo est sous Napo

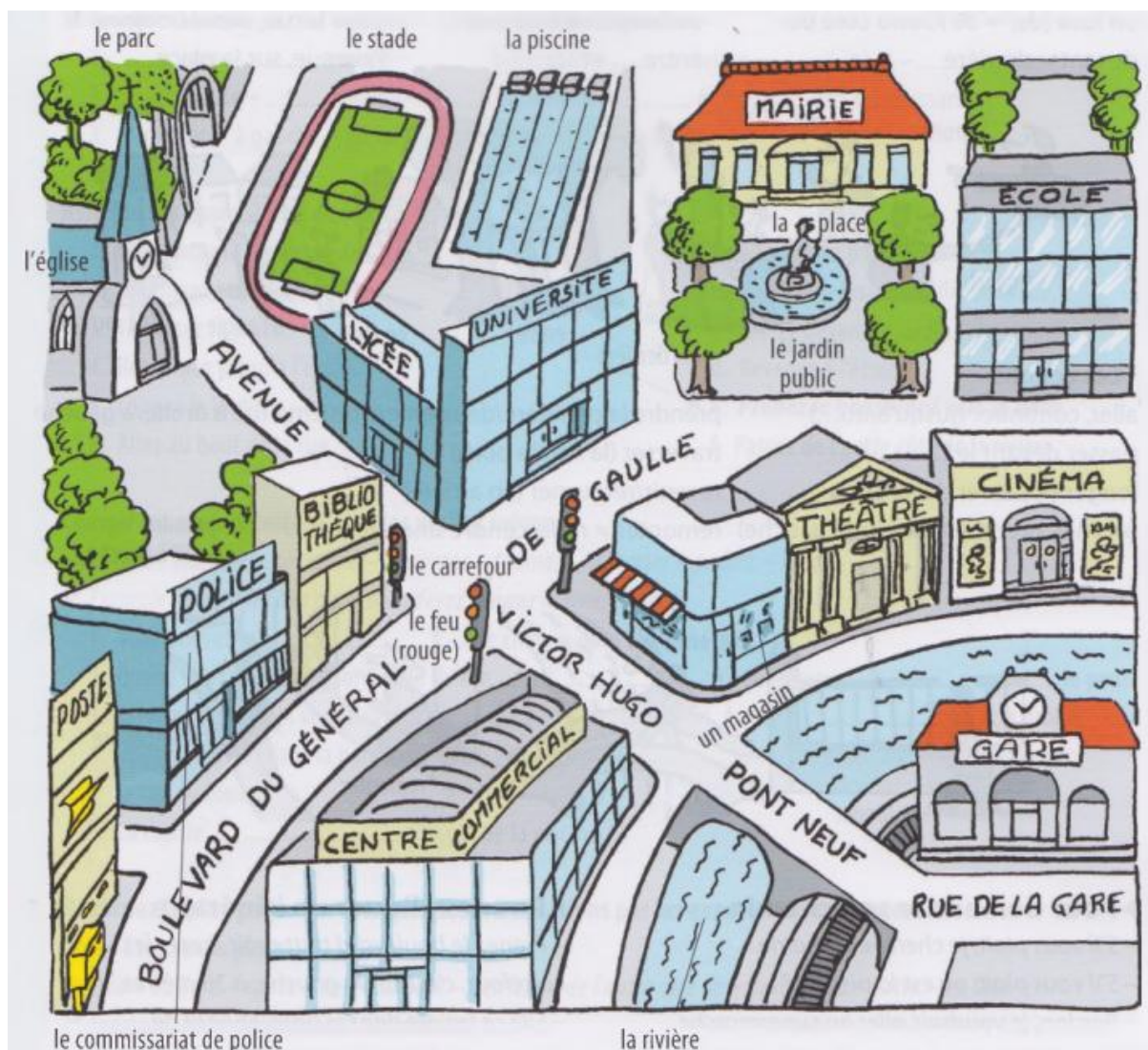


- Activité 3: À partir de la carte distribuée, écrire des phrases pour indiquer la situation d'un lieu. Les apprenants doivent se souvenir des structures vues au cours précédent pour formuler correctement les phrases en utilisant des prépositions de lieu et le vocabulaire associé à la ville.

Exemple de réponse :

La place est devant la mairie.

L'école est à droite du jardin public.

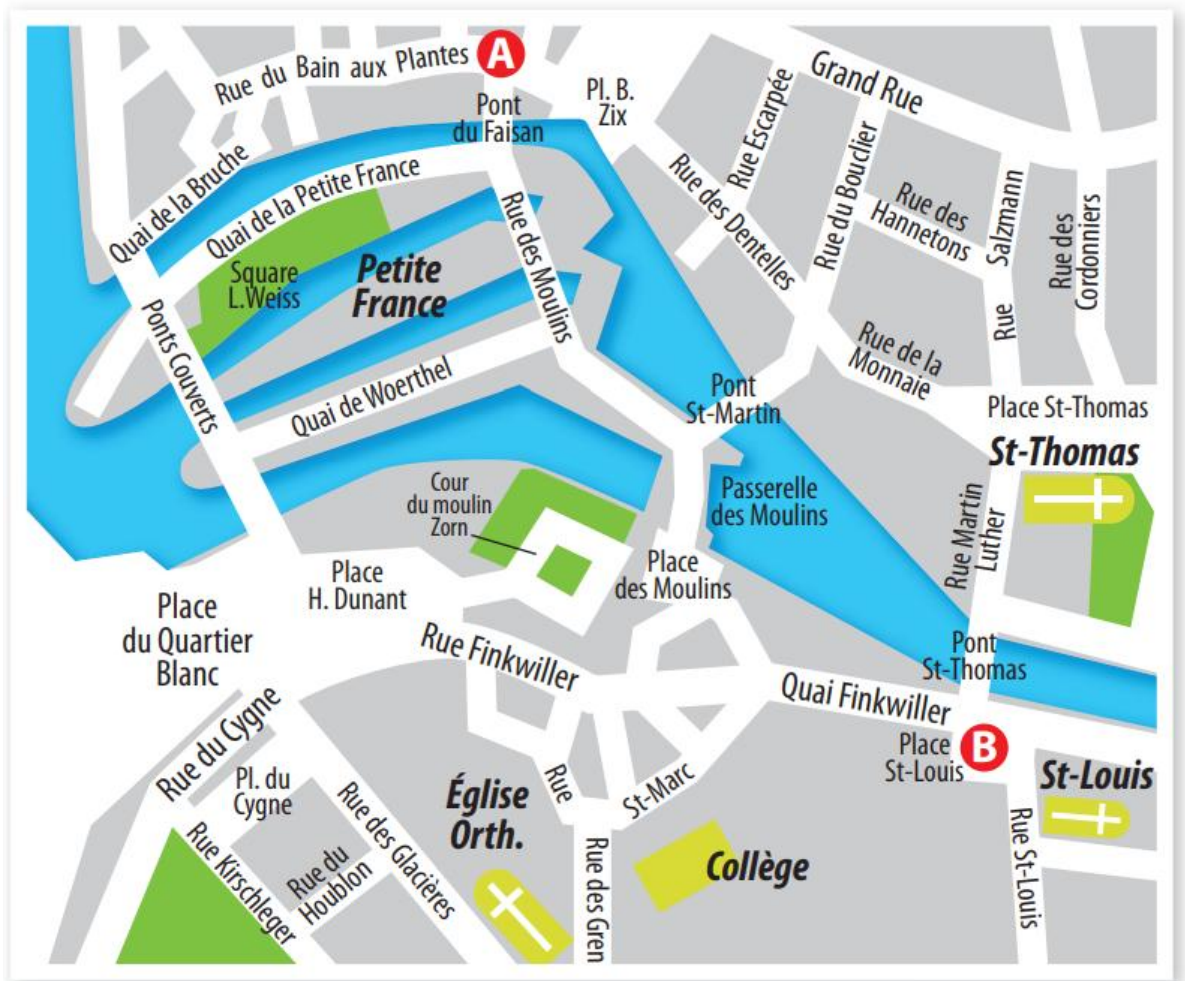


Nous avons augmenté la complexité de la consigne par les exercices de production :

- Activité 4 : Rédiger un itinéraire à partir d'une situation de communication donnée. Avant de commencer cette tâche, les apprenants doivent lire attentivement la consigne suivante : « *Vous êtes dans la rue Bain aux Plantes et vous indiquez le chemin pour aller à la place St-Louis.* ». Les apprenants doivent écrire des phrases en mobilisant des prépositions de lieu, les verbes à l'impératif, ainsi que le vocabulaire lié à ce champ lexical.

Exemple de réponse : Allez tout droit et traversez le Pont du Faisan. Ensuite, continuez sur la rue des Moulins jusqu'au Pont St-Martin. Traversez ce pont, puis prenez légèrement à droite pour emprunter la Passerelle des Moulins.

Continuez tout droit jusqu'à arriver sur la Place des Moulins. Ensuite, prenez la rue Finkwiller à gauche. Continuez tout droit jusqu'à arriver à la Place St-Louis.



- Activité 5 : Travailler en binôme pour demander et indiquer le chemin : l'un pose des questions pour se repérer et l'autre indique le chemin. Cette activité permet de réutiliser les expressions pour demander un itinéraire, formuler les phrases en mobilisant des règles de l'impératif ainsi que les prépositions de lieu dans un contexte de communication authentique

Exemple de consigne : Vous téléphonez à votre ami(e) pour votre rendez-vous à la bibliothèque X. Vous lui indiquez le chemin pour aller de chez vous jusqu'à ce lieu.

Concernant le troisième sujet *Profession*, d'abord, les apprenants font des exercices qui les aident à reconnaître les genres des noms et les mots indiquant des métiers :

- Activité 1 : Exercice à trous : Cet exercice est tiré du manuel *Vocabulaire du dialogue (niveau débutant)*. Les apprenants complètent les noms de métiers à l'aide de l'article indéfini approprié : un pour les formes masculines et une pour les formes féminines).

Exemple de réponse : un/une comptable, un/une peintre.

3. Complétez par « un » ou « une » et barrez le mot qui ne va pas dans chaque série (parfois deux possibilités).

1. *un/une secrétaire* _____ vendeur _____ standardiste _____ employé
 _____ comptable _____ informaticienne

2. _____ peintre _____ acteur _____ chanteuse _____ agriculteur
 _____ photographe _____ danseur _____ comédienne

3. _____ vendeuse _____ serveur _____ dentiste _____ coiffeur
 _____ réceptionniste _____ caissière

- Activité 2 : Les apprenants classent les noms de professions dans un tableau à trois colonnes (*métier masculin, métier féminin et lieu de travail*).

Exemple :

<i>Métier masculin</i>	<i>Métier féminin</i>	<i>Lieu de travail</i>
<i>vendeur</i>	<i>vendeuse</i>	<i>dans un magasin ou une boutique</i>
<i>dentiste</i>	<i>dentiste</i>	<i>dans un cabinet dentaire</i>
<i>étudiant</i>	<i>étudiant</i>	<i>à l'université</i>

- Activité 3 : Nous avons distribué un exercice de compréhension de l'oral extrait également du livre *Vocabulaire en dialogue*. Les apprenants doivent écouter un enregistrement présentant différents personnages puis complètent un tableau avec le prénom, la nationalité et la profession.

🔊 Écoutez et remplissez la grille avec des informations entendues.

Prénom	Nationalité	Profession
	espagnole	journaliste
Sam		informaticien
Igor	russe	
Neila	indienne	
		comédien

- Activité 4 : Jouer au jeu de rôle : Les apprenants doivent présenter leur propre profession et interrogent leur camarade à l'aide de structures simples ou ils peuvent échanger des informations sur le métier d'un membre de la famille ou d'une personne connue.

Exemple :

A : Quel est votre métier ?

B : Je suis étudiant. Chaque jour, j'étudie à l'université. Et toi, qu'est-ce que vous faites dans votre vie ?

A : Je suis étudiant.

Pour le quatrième sujet *Style vestimentaire*, ce champ lexical est exploité dans le cadre du projet *Décrire une personne*. Donc nous l'avons combiné avec la description des caractéristiques (*adjectifs*) et de l'apparence physique. Dans un premier temps, après la distribution des flashcards, les apprenants devaient rédiger des phrases simples pour décrire leurs propres vêtements ou ceux d'une autre personne en s'inscrivant dans une logique de production écrite descriptive. (*Exemple : Ma mère porte souvent une jupe, une veste et un chemisier*). Ce thème est enrichi par des exercices grammaticaux visant à introduire ou réutiliser des structures utiles à la description telles que : comparatif ou adjectifs démonstratifs, ce qui permet aux apprenants d'avoir plus de structures, plus de mots (notamment adjectif pour exprimer la qualité et le défaut d'un objet). Par exemple, les apprenants doivent

compléter les phrases suivantes avec « plus...que, moins... que ou aussi ... que » ou avec des adjectifs démonstratifs « ce, cet, cette, ces »

EXERCICE 1 : Faites des phrases avec plus..., moins... ou aussi ... que.

- 1. Julien : 20 ans – sa sœur : 28 ans (jeune)*
- 2. Caroline : 1,75 m – sa mère : 1, 72 m (grand)*
- 3. Rémi : 15 ans – son frère : 17 ans (âgé)*
- 4. Michel : 4 h de sport – son cousin : 4 h de sport (sportif)*
- 5. Christian : 72 kg – Stéphane : 94 kg (lourd)*
- 6. Charles : 200'000 euros – Édouard : 50'000 euros (riche)*

EXERCICE 2 : Complétez par ce / cette / ces / ces

- 1. Regarde film, il est vraiment passionnant !*
- 2. Je peux prendre stylo ?*
- 3. robe te va à merveille !*
- 4. arbres sont très anciens.*
- 5. personne est très sympathique.*
- 6. livre que tu m'as prêté est très intéressant.*
- 7. enfant a besoin d'aide pour ses devoirs.*

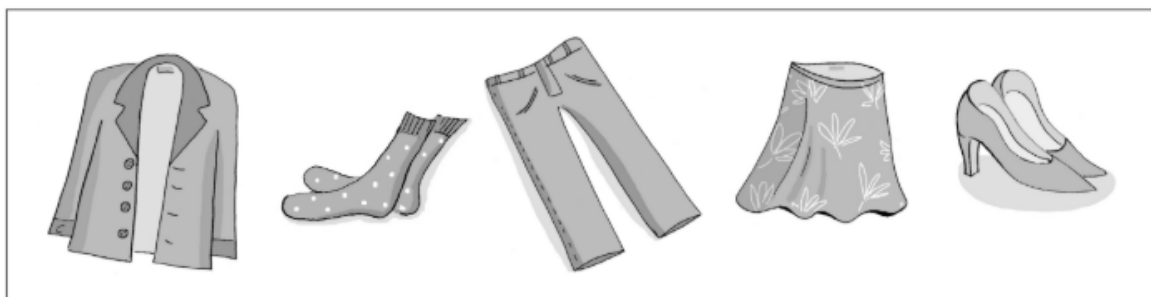
En fin de séquence, les apprenants ont été invités à jouer un jeu de rôle simulant une situation d'achat dans un magasin de vêtements. Cette activité s'inspire d'une tâche de la production orale du DELF A1 et permet aux apprenants de mobiliser le lexique et les structures grammaticales travaillés durant les séances.

Exemple de consigne :

► SUJET 2

Dans un magasin de vêtements

Vous êtes en France. Vous voulez acheter des vêtements pour votre famille. Vous allez dans un magasin, vous posez des questions sur les prix, les tailles ou les couleurs et vous achetez deux ou trois articles.



L'examineur joue le rôle du vendeur.

SUJET 2 Dans un magasin de vêtements

Documents pour l'examineur :

Vêtement	Veste	Chaussettes	Pantalon	Jupe	Chaussures
Prix	39 €	3 € la paire	28,20 €	16,50 €	36 €

Le cinquième sujet *Loisirs* a été abordé de manière transversale dans différents moments du parcours, à travers des activités variées visant à développer la maîtrise des verbes, l'expression des préférences et la production orale et écrite.

- Activité 1 : Écrire des phrases avec des mots de loisirs proposés en distinguant l'utilisation du verbe *FAIRE* et *JOUER*. Cet exercice grammatical vise à renforcer la maîtrise des verbes : faire et jouer au présent de l'indicatif dans le contexte du vocabulaire de loisirs, notamment les sports et les instruments de musique. Il s'agit d'un exercice à trous et à association basé sur les indices visuels, en particulier les images des activités sportives et des instruments). Les apprenants devaient relier les dessins au sujet approprié en rédigeant une phrase complète à l'aide des verbes faire et jouer et du vocabulaire correspondant.

Exemple de réponse :

A. Marc joue au tennis.

B. Antoine et moi jouons au football.

2. Compléter avec "faire" ou "jouer", au présent + le sport / l'instrument de musique

- A. Marc
- B. Antoine et moi
- C. Je
- D. Anne et Marie
- E. Tu
- F. Patrick et toi
- G. Tu
- H. Mon père
- I. Les musiciens
- J. Je



- Activité 2 : Donner des phrases (à l'oral) pour exprimer leur préférence : Cette activité de production orale avait pour objectif de permettre aux apprenants de formuler leurs goûts personnels à l'aide des verbes (aimer, préférer, détester, adorer) et du vocabulaire des loisirs (la natation, écouter de la musique, etc). Elle visait également à développer la fluidité orale des apprenants dans la classe et pour cet exercice dans un contexte d'échange en binôme.

Exemple de réponse :

A : Qu'est-ce que vous aimez faire ?

B : J'aime jouer au foot et faire du vélo avec mes amis.

- Activité 3 : Dans cette activité, les apprenants devaient écrire un court message d'invitation à destination d'un voisin ou d'une voisine avec le guide de production écrite et le message devait contenir : le motif d'invitation, la date et le lieu de l'événement et une formule d'invitation explicite entre eux. Ces travaux permettaient de mobiliser le vocabulaire des loisirs et des structures grammaticales qu'ils ont apprises (formules de politesse, expressions temporelles, verbes conjugués au présent).

Exemple de consigne :

Production écrite : Cet exercice est cité de la méthode Tendance A1 à la page 64. Les apprenants doivent rédiger un message pour inviter leur voisin (e) à un événement (anniversaire, sortie, etc.) en précisant la raison de l'invitation, la date, le lieu et une phrase pour inviter.



4. Écrivez un message pour inviter votre voisin(e) :

- présentez la raison de l'invitation : spectacle, anniversaire, sortie, etc. ;
 - indiquez la date et le lieu ;
 - rédigez une phrase pour inviter.
- Activité 4 : Cette activité, également extraite du manuel Tendance A1, proposait une mise en situation communicative en groupe de trois (A, B,C). Elle permet aux apprenants de mobiliser le vocabulaire des loisirs et les compétences orales d'interaction dans un cadre structuré.

Production orale : Cet exercice est tiré du manuel Tendance A1 à la page 63. Les apprenants répartis en groupes de trois (A, B, C) doivent préparer un dialogue : A invite B à faire une activité de loisir (aller au cinéma, sortir le week-end, faire du camping, etc.) ; B accepte cette invitation et ensuite il téléphone à C pour lui proposer le programme, C peut l'accepter ou la refuser en donnant sa raison.



7. Par groupe de trois étudiants (A, B et C), préparez et jouez la scène suivante.

A invite B à faire une activité. B est d'accord. B téléphone à C pour savoir s'il veut venir.

En ce qui concerne le dernier sujet *Nourriture*, ce champ lexical a été structuré en plusieurs étapes visant à favoriser la mobilisation du vocabulaire des apprenants.

- Activité 1 : dans un premier temps, les apprenants ont réalisé un exercice de classification des mots tiré du manuel Inspire 1 en deux parties : catégories d'aliments et produits alimentaires. Cet exercice de compréhension écrite avait pour objectif d'amener les apprenants à classer différents produits alimentaires en fonction des catégories d'aliments présentées sur le site web de Locavor : condiments, viande, poissons, etc. À l'aide de supports visuels, ils devaient observer les listes de produits proposés et les organiser dans un tableau sans l'aide du dictionnaire ni de l'enseignant. Cette phase d'apprentissage favorisait ainsi l'autonomie des apprenants.

Exemple de réponse :

<i>Catégories d'aliments</i>	<i>Produits alimentaires</i>
<i>Du sel : muối</i>	<i>Les condiments</i>
<i>Du pain : bánh mì</i>	<i>Le pain et les gâteaux</i>



1 Observez le site de courses en ligne (Doc. 1).

a. Classez les produits dans les catégories de Locavor.

Ex. : le sel : les condiments.



- Activité 2 : Après, ils ont travaillé sur un exercice d'association entre les catégories et les types de commerces. *Par exemple, ils associent les produits laitiers et les œufs avec la fromagerie, etc.*

1. Les produits laitiers et les oeufs



2. La viande



3. Le poisson

a. La boulangerie: - La pâtisserie

b. La fromagerie

c. Le primeur (x2)



4. Les légumes



5. Le pain et les gâteaux



6. Les fruits



d. La boucherie - La charcuterie

e. La poissonnerie

- Activité 3: Concernant les déterminants (articles définis, indéfinis et partitifs), les apprenants ont été amenés à s'entraîner avec des exercices grammaticaux et à distinguer l'usage des déterminants en mémorisant les genres et les mots de ce sujet : *Les Français aiment le fromage. Ils mangent du fromage.*

Exemple de consigne et de réponse :

Complétez selon le modèle.

Ex. : Les Français aiment le fromage. Ils mangent du fromage.

1. Les Suisses aiment ...le..... chocolat(m). Ils mangentdu..... chocolat.

2. Les Italiens aimentle..... Parmesan(m). Ils mangentdu..... Parmesan

- Activité 4 ; À partir de la carte de Sandwich dans le manuel Tendance A1 (U4-L4), les apprenants ont été invités à composer leur propre sandwich en choisissant les ingrédients. Avec ce support pédagogique, les apprenants devaient choisir des ingrédients pour leurs propres sandwichs tout en mobilisant des mots qu'ils ont appris et en découvrant des nouveaux mots.

Sandwich à la carte
Faites vous-même votre sandwich !

Tous nos produits sont frais et bio !

- 1 Choisissez votre pain.**
 - > pain de mie
 - > pain de campagne
 - > baguette tradition
- 2 Choisissez votre viande ou votre poisson.**
 - > steak haché
 - > poulet
 - > jambon
 - > bacon
 - > thon
 - > bœuf
 - > saucisson
 - > pâté
 - > saumon
- 3 Avec quels accompagnements ?**
 - > tomates
 - > olives
 - > concombres
 - > pommes de terre
 - > champignons
 - > oignon
 - > frites
 - > salade
- 4 Du fromage ?**
- 5 Avec quelle sauce ?**
 - > mayonnaise
 - > moutarde
 - > sauce tomate
 - > vinaigrette
- 6 Un petit dessert ?**
 - > gâteau au chocolat
 - > tarte aux pommes
 - > salade de fruits
 - > glace (chocolat, vanille, fraise)
- 7 Une boisson ?**
 - > eau minérale
 - > bière
 - > coca
 - > limonade

Menu à 4 euros
sandwich + dessert + boisson

[Le sandwich du jour]
préparé par le chef : 5 euros

Aujourd'hui, **le sandwich grec** :
du pain oriental, des morceaux de poulet, quelques feuilles de salade, des tranches de tomate, de l'oignon, de la féta, des olives et de la sauce au yaourt.
+ une barquette de frites
+ une boisson au choix

- Activité 5: Pour l'exercice de production, les apprenants ont écouté un enregistrement sur le web Podcastfrançaisfacile portant sur un dialogue entre un vendeur et une cliente au marché. Il faut que les apprenants doivent relever les phrases du vendeur et du client utilisés dans ce dialogue telles que les expressions des quantités, des prix ou des demandes.

Exemple de consigne :

Répondez aux questions suivantes :

La cliente achète quels légumes ?

La cliente achète quels fruits ?

La cliente achète quelle quantité de fraises ?

C'est combien ?

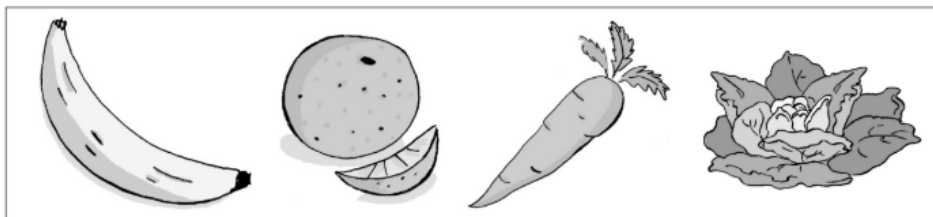
	<i>Vendeur</i>	<i>Client</i>
<i>Salutation</i>		
<i>Couleur</i>		
<i>Prix</i>		
<i>Quantité</i>		

- Activité 6 : Le sujet de la production orale est cité dans la partie de la production orale de l'examen du DELF A1. En binôme, les apprenants jouaient les rôles de vendeur et de client, en mobilisant le vocabulaire alimentaire et les structures vues en cours (articles partitifs, expressions de quantité, etc.)

► **SUJET 4**

Au marché

Vous êtes en vacances en France. Vous allez au marché pour acheter des fruits et des légumes. Vous posez des questions sur les prix. Vous choisissez et vous payez.



L'examineur joue le rôle du vendeur.

SUJET 4 Au marché

Documents pour l'examineur :

Fruits ou légumes	Bananes	Oranges	Carottes	Salade
Prix	2 € le kg	2,59 € le kg	1,39 € le kg	1 € pièce

Enfin, tous les sujets de vocabulaire sont fréquentés dans les exercices de production (à l'oral et à l'écrit) qui sont réalisés à la fois en classe et à la maison pour renforcer la mémorisation du vocabulaire tout en développant les compétences langagières fonctionnelles des apprenants débutants.

3.3. Post-test

À la fin de toutes les séances de l'intervention pédagogique, un post-test a été conçu un post-test afin d'évaluer l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales travaillées au cours de leur processus d'apprentissage. Tous les apprenants ont été soumis à cette évaluation. Le test s'est déroulé individuellement sur la plateforme Zoom en une heure par apprenant. Ce test comprenait plusieurs exercices plus difficiles par rapport aux exercices à s'entraîner et ils sont répartis en six champs lexicaux :

- Les activités quotidiennes (deux exercices) : compléter un texte à trous avec des verbes liés à la routine (*se réveiller, se coucher, aller à l'école, etc.*) et remettre des images en ordre en rédigeant des phrases simples pour décrire les activités d'un personnage.

- La profession (deux exercices) : associer une profession à une description (*Elle travaille dans un salon de coiffure => Elle est coiffeuse*), traduire les phrases du vietnamien vers le français (*Anh ấy là diễn viên => Il est acteur*).
- Les loisirs (trois exercices) : rédiger des phrases à partir d'images proposées, selon le modèle, remettre en ordre des mots pour construire des phrases complètes (*avec - danser - amis. - mes - Je - vais => Je vais danser avec mes amis*) et répondre à des questions ouvertes sur le goût et la préférence des activités des apprenants.
- Les lieux de ville (deux exercices) : décrire la position d'un personnage (un chat) sur une image donnée en utilisant les prépositions de lieu et donner des indications.
- Les vêtements (deux exercices) : classer des vêtements selon différents contextes spécifiques (*à un mariage, à la campagne, au bord de la mer, etc.*) et décrire la tenue vestimentaire d'une personne.
- La nourriture (deux exercices) : répondre à des questions ouvertes sur les habitudes alimentaires des apprenants et décrire le goût concernant la nourriture de Lola à partir d'images données par l'enseignant.

En somme, les résultats issus du post-test, combinées aux données recueillies des exercices d'entraînement, nous permettent d'évaluer l'évolution des compétences lexicales des apprenants. Cela contribue à vérifier l'efficacité de nos séquences pédagogiques, notamment celle qui intègre l'usage des jeux numériques.

3.4. Entretien semi-directif auprès des apprenants

Dans le cadre de la collecte de données qualitatives, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de huit apprenants. L'objectif de ces entretiens était de recueillir des informations approfondies sur les expériences individuelles des apprenants lors de l'utilisation des jeux numériques dans l'apprentissage du vocabulaire.

L'échantillon se compose de 8 apprenants venant d'une classe de FLE au niveau débutant au centre de français *Je parle français* ayant participé activement aux

séances de cours intégrant une approche actionnelle et l'usage de jeux numériques. Le guide d'entretien se compose de quatre parties.

- Partie 1 (Q1-Q5) : Perception générale de l'apprentissage ;
- Partie 2 (Q6-Q9) : Expériences et efficacité avec les jeux numériques ;
- Partie 3 (Q10 et Q11) : Propositions pour améliorer l'apprentissage du vocabulaire avec les jeux numériques ;
- Partie 4 (Q12-13): Évaluation générale des apprenants pour les séances du vocabulaire en classe.

La passation des entretiens a été organisée à la fin des séances de cours via de l'application Zoom selon les disponibilités des apprenants. Bien qu'un guide structuré ait été suivi, l'ordre des questions a pu varier en fonction de la dynamique de chaque entretien. Chaque entretien a une durée de 20 à 30 minutes. Nous avons choisi le vietnamien pour interroger des apprenants dans le but d'éviter la confusion des apprenants au niveau débutant en français.

3.5. Journal de bord de l'enseignant

Pour ce groupe d'apprenants expérimenté, les cours ont été dispensés à distance conformément au calendrier et à l'arrangement du centre *Je parle français*. Dans ce cadre d'enseignement distanciel, nous avons mis en place la rédaction d'un journal de bord, qui a servi d'outil de suivi et d'analyse de l'apprentissage du vocabulaire par les apprenants durant les séances de cours. Ce journal repose sur l'observation des comportements, de l'engagement et des interactions des apprenants à partir des enregistrements vidéo de Zoom. Il permet de documenter plusieurs dimensions :

- Le niveau de participation active ou passive pendant le cours ou aux échanges avec l'enseignant et d'autres apprenants,
- Les réactions comportementales (amusé, ennuyeux, etc.) ;

- Les difficultés rencontrées par les apprenants durant le cours telles que : hésitation à parler, erreurs fréquentes, confusion lexicales ou syntaxiques, besoin de soutien, etc.

Ce journal est considéré comme un outil de régulation pédagogique, car il permet à l'enseignant d'adapter ses stratégies d'enseignement, de varier les supports, ou encore d'individualiser des consignes en fonction de leurs besoins. Il s'agit d'un outil essentiel pour assurer une progression adaptée et centrée sur les apprenants.

4. Méthode d'analyse de données

Les types d'analyse des données découlent directement de la méthode de collecte de données. Les données recueillies de cette recherche sont de deux types : quantitative et qualitative. Les données quantitatives sont collectées par les réponses au questionnaire et les données qualitatives sont obtenues par les exercices à s'entraîner, le post-test, le journal de bord de l'enseignant et les entretiens semi-directifs avec les apprenants. Cette *triangulation des données* nous permet de garantir la précision des résultats de recherche obtenus.

4.1. Analyse quantitative des réponses au questionnaire

Les données issues du questionnaire réalisé auprès de huit apprenants ont été traitées selon une analyse statistique descriptive à l'aide du logiciel de Google Forme. Cet outil aide à faire automatiquement et rapidement les représentations graphiques essentielles des résultats pour faciliter l'interprétation des tendances. Le questionnaire a été structuré en trois grandes thématiques tels que :

1. Partie 1 : Motivation et expérience de l'apprenant avec l'apprentissage d'une langue étrangère en marge du français.
2. Partie 2 : Difficultés spécifiques de l'apprentissage du vocabulaire.
3. Partie 3 : Méthodes et stratégies utilisées par les apprenants.

Les items du questionnaire ont été formulés sous différents formats. D'une part, nous avons intégré des questions fermées à choix multiples (Q1, 2, 6, 13, 18) dans les trois

parties (à l'exception des questions 10, 15 et 17 qui sont ouvertes). Par exemple, la première question « quelle est votre motivation pour apprendre le français ? » invite les apprenants à sélectionner de différentes motivations telles que : faire des études dans les pays francophones, obtenir le diplôme DELF ou TCF, centre d'intérêt ou travailler. D'autre part, beaucoup de questions ont été évalués selon l'échelle de Likert à quatre ou cinq niveaux tels que de « toujours » à « jamais » ; de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » ; de « pas de difficulté » à « difficultés extrêmes ». À titre d'exemple, la question 8 : « Avez-vous rencontré des difficultés lors de la mémorisation de nouveaux mots ? » vise à évaluer les difficultés spécifiques rencontrées lors de la mémorisation des mots nouveaux sur une échelle de difficulté de 1 à 5 telles que : mémorisation du sens, de prononciation, de son écriture et du champ lexical lié à un mot.

Par ailleurs, ce questionnaire a été rédigé en vietnamien afin de garantir la compréhension intégrale des questions et diffusé via Google Formes avec l'aide de Zoom. La passation dure environ 30 minutes et l'anonymat a été garanti afin d'encourager des réponses sincères et représentatives.

4.2. Analyse qualitative des exercices d'entraînement

Les exercices réalisés tout au long des séances nous permettent de collecter des données pour l'analyse qualitative à l'aide d'une analyse thématique (Mucchielli, 2021). Ces données sont qualitatives parce que les apprenants ont fait des exercices à l'écrit et à l'oral, ces exercices ne sont pas notés et nous regardons plutôt les types ou catégories de difficultés ou d'erreurs dans leurs productions. L'enseignant a procédé à la correction des exercices en notant des types d'erreurs ou de difficultés fréquentes (lexicales, syntaxiques, etc.) et des difficultés spécifiques des apprenants lorsqu'ils font des devoirs en classe ou à la maison. Grâce aux résultats des exercices, nous avons évalué la progression d'apprentissage des apprenants pour ces cours de vocabulaire.

4.3. Analyse qualitative du post-test

Concernant le post-test, son résultat fait partie de l'analyse qualitative de notre étude. Bien que nous ayons eu un barème de note pour ce test, la taille restreinte de l'échantillon ne permet pas une analyse statistique représentative. Ainsi, l'analyse repose sur une analyse qualitative descriptive de contenu. Autrement dit, nous faisons des corrections en fonction de la partie corrigée du test et des performances observées. Quand les apprenants finissent leur test, nous les avons collectés et analysé avec précision les compétences lexicales mobilisées par les participants. La plupart des exercices dans ce test a dû répondre à l'écrit. L'analyse des erreurs nous permet d'identifier les obstacles des apprenants pour chaque thème de vocabulaire et de juger leur processus d'apprentissage et leur mémorisation.

4.4. Analyse qualitative du journal de bord de l'enseignant

Le journal de bord de l'enseignant constitue une source précieuse des données qualitatives, car c'est l'observation systématique de l'enseignant permettant d'avoir une analyse thématique centrée sur les comportements et la participation des apprenants tout au long des séances de cours. Ce journal est considéré comme une observation pertinente et quotidienne sur la progression des apprenants. Les commentaires de l'enseignant servent à améliorer ou à ajouter les stratégies de l'enseignement approprié par rapport au niveau de compréhension et au besoin des apprenants. En fait, ces notes concentrent sur les éléments suivants : l'engagement du cours, la réaction, l'intervention et les difficultés des apprenants, ce qui est intégré dans les analyses d'autres outils de collecte de données.

4.5. Analyse qualitative des entretiens semi-directifs

Les entretiens menés à la fin des séances avec huit apprenants ont été retranscrits, puis soumis à une analyse conversationnelle et thématique. La retranscription des entretiens sert à l'analyse qualitative de contenu. Effectivement, chaque entretien a été découpé des unités de sens qui correspondent par rapport aux réponses des apprenants. Grâce à la classification des thèmes de question auparavant, nous

pouvons suivre les données de manière plus rapide et concrète. Après avoir retranscrit les entretiens, nous avons sélectionné les éléments et les informations significatifs pour notre recherche. Ce classement nous aide à comparer les discours des interviewés et de trouver des différences et des conformités entre eux, ce qui nous permet d'améliorer nos approches pédagogiques. Nous les avons classés selon les quatre parties suivantes :

1. La perception générale de l'apprentissage du vocabulaire.
2. Les expériences et l'efficacité avec les jeux numériques auprès des apprenants.
3. Les propositions pour améliorer l'apprentissage du vocabulaire avec les jeux numériques
4. L'évaluation générale des apprenants pour les séances de vocabulaire en classe.

4.6. Triangulation des résultats (quantitatifs ou qualitatifs)

Il s'agit de combiner les résultats obtenus de l'analyse quantitative et qualitative pour avoir une vision précise et détaillée de notre étude. Cette intégration contribue non seulement à analyser précisément des données collectées, mais aussi à valider notre hypothèse de recherche et à avoir des propositions pédagogiques basant sur la progression des apprenants durant les séances de cours.

L'analyse de données obtenus et ses triangulations sera présentée dans le chapitre 3.

CHAPITRE 3 : RESULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSIONS

Ce chapitre a pour objectif d'analyser des données recueillies à l'issue de notre expérimentation menée auprès huit apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère. Nous analyserons les données collectées à partir du questionnaire, des entretiens semi-directifs, du post-test ainsi que des exercices à s'entraîner réalisés avec nos apprenants durant les séances des cours appliqués aux jeux numériques, en particulier Kahoot et Quizlet. Bien que l'échantillon soit de taille réduite, notre analyse repose sur une méthodologie mixte combinant à la fois des données quantitatives et qualitatives. La première partie de l'analyse porte sur les réponses au questionnaire au début du cours. La seconde partie s'appuie sur une analyse qualitative à travers des exercices à s'entraîner, du post-test et surtout des entretiens auprès des apprenants et des observations pendant les séances d'enseignement.

1. Analyse quantitative des réponses au questionnaire

Dans cette section, nous présentons, analysons et interprétons les réponses au questionnaire soumis à huit apprenants. Pour rappel, l'objectif de ce questionnaire est d'identifier les difficultés rencontrées ainsi que les stratégies d'apprentissage du vocabulaire mise en œuvre par nos apprenants débutants.

Cet instrument de collecte de données comprend vingt items répartis en trois catégories :

- Les premières questions de Q1 à Q2 portent sur la motivation et l'expérience de l'apprenant avec l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- Les questions de Q3 à Q12 s'intéressent aux difficultés spécifiques de l'acquisition du vocabulaire ;
- Les questions de Q13 à Q20 examinent les stratégies utilisées par les apprenants pour contourner leurs obstacles ainsi que leur perception des jeux numériques dans une classe de langue.

Bien que la taille de l'échantillon soit limitée, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive des données (calculs des pourcentages et des fréquences, illustrés par des graphiques et des tableaux) afin de faciliter la visualisation des résultats.

1.1. Profil des apprenants

Les deux premières questions portent sur le profil des apprenants et plus particulièrement sur leurs motivations à apprendre le français ainsi que leur expérience avec d'autres langues étrangères.

Quelle est votre motivation pour apprendre le français ?

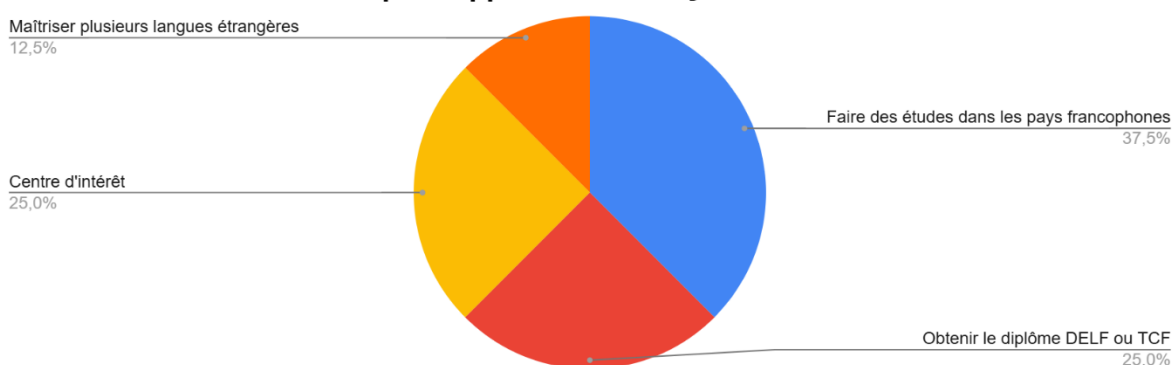


Figure 1 : Pourcentage de réponses pour la motivation de l'apprentissage du français

Concernant la motivation à apprendre le français (Q1), les réponses mettent en évidence une diversité d'objectifs d'apprentissage. Trois apprenants (soit 37,5%) déclarent apprendre le français en vue de poursuivre des études supérieures à l'étranger. Deux apprenants (soit 25 %) s'y consacrent en raison de leur intérêt personnel tandis que deux autres y participent en vue de leur objectif professionnel, notamment liés à leur carrière. Les derniers apprenants indiquent qu'ils apprennent cette langue dans le but de maîtriser plusieurs langues étrangères. Ces résultats suggèrent que la majorité des motivations sont plutôt intrinsèques. C'est-à-dire que lorsqu'ils ont décidé de suivre ces cours, ils ont déjà des objectifs précis.

À la question Q2, tous les répondants affirment avoir étudié une autre langue étrangère, notamment l'anglais (soit 75%), suivi du chinois (soit 12,5 %) et du japonais (soit 12,5%).

1.2. Difficultés spécifiques de l'apprentissage du vocabulaire

Cette partie vise à analyser les difficultés reçues par les apprenants pendant le processus d'apprentissage des apprenants à partir des questions 3 à 12 du questionnaire. L'objectif est d'identifier ces obstacles et de mieux comprendre les stratégies mises en œuvre pour les surmonter.

Selon la question 3 : « *Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage d'une langue ?* », il était demandé aux apprenants d'évaluer sur une échelle de 1 à 4, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage d'une langue, en distinguant la grammaire, la prononciation et le vocabulaire. L'échelle utilisée était : 1 = aucune difficulté, 2 = quelques difficultés, 3 = assez de difficultés et 4 = beaucoup de difficultés.

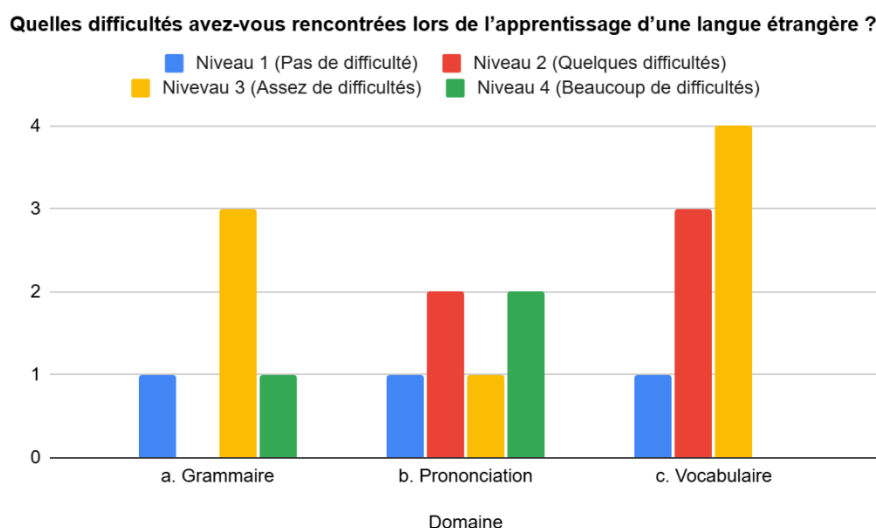


Figure 2 : Répartition des difficultés spécifiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Les résultats montrent que la majorité des apprenants (soit 75 %) rencontre quelques difficultés en grammaire. La grammaire française, en particulier les distinctions de genre (masculin/féminin) et de nombre (singulier/pluriel) est compliquée pour les

apprenants débutants. Concernant la prononciation, 50% des participants ont sélectionné le niveau 2 (quelques difficultés) et 25 % le niveau 4 (beaucoup de difficultés), ce qui confirme que cet aspect constitue un obstacle notable. Quant au vocabulaire, il est perçu comme un défi important, car 50 % des apprenants ont déclaré le niveau 3 (assez de difficultés) et 37,5 % ont indiqué qu'ils avaient quelques difficultés avec cet aspect. Ce constat suggère que l'acquisition du vocabulaire est considérée comme un enjeu central pour la majorité des répondants.

La question 4 : « *L'apprentissage du vocabulaire est-il important dans le processus d'apprentissage d'une langue ?* » confirme cette tendance.

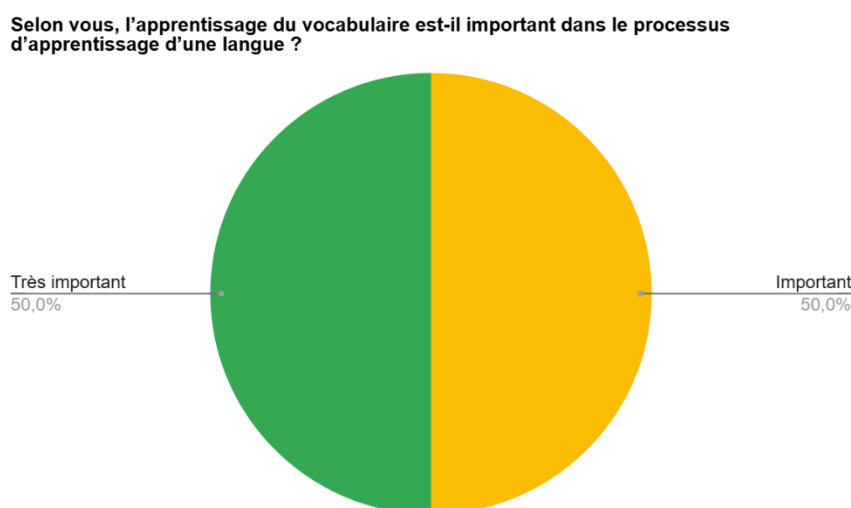


Figure 3 : Importance du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue

Tous les apprenants (soit 100 %) considèrent le vocabulaire comme un élément important (soit 50%) ou très important (soit 50 %) dans l'apprentissage d'une langue. Cette perception renforce l'idée que le vocabulaire constitue un pilier essentiel dans le développement des compétences langagières. Au sujet de la mémorisation du vocabulaire, les perceptions deviennent plus nuancées. À la question 7, 75 % de répondants considèrent cette tâche « normale » tandis que 25 % la perçoivent comme difficile pour eux. Toutefois, cette évaluation semble en décalage avec les résultats de la question 8, qui visait à évaluer les difficultés spécifiques rencontrées lors de la mémorisation des mots nouveaux sur une échelle de difficulté de 1 à 5 en prenant en

compte la mémorisation du sens, de la prononciation, de l'écriture et du champ lexical lié à un mot. En effet, la majorité des apprenants éprouve des obstacles dans au moins un des domaines suivants : le sens, la prononciation, l'orthographe ou le champ lexical. Parmi ces aspects, la mémorisation du sens des mots apparaît comme le principal obstacle, ce qui remet en question la perception initialement jugée normale de cette tâche.

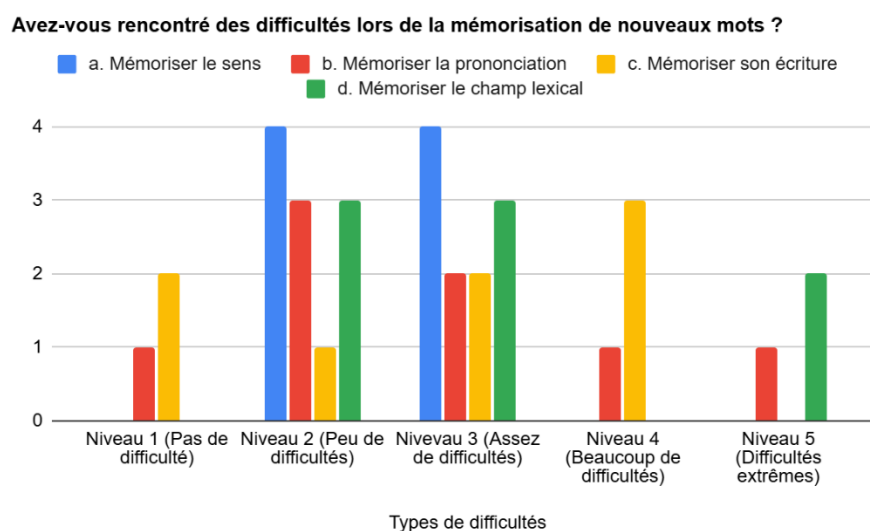


Figure 4 : Obstacles spécifiques à la mémorisation du vocabulaire

Ces difficultés de rétention du vocabulaire se prolongent dans la mobilisation active du vocabulaire en contexte. Ainsi, pour la question 9, la moitié des apprenants ont du mal à mobiliser leur vocabulaire dans une situation de communication précise, ce qui met en lumière un écart entre l'apprentissage passif et actif du vocabulaire. Ce constat souligne que la difficulté ne s'arrête jamais dans la rétention des mots mais dans leur mobilisation des mots dans différents contextes, car cela les aide à utiliser activement le vocabulaire et le maîtriser.

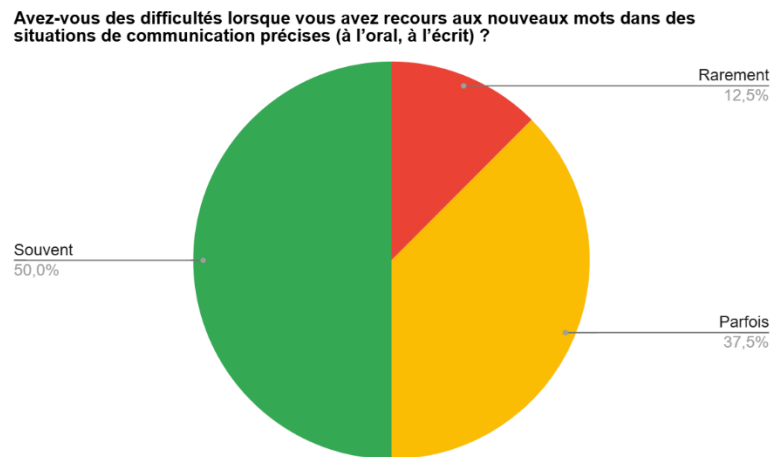


Figure 5 : Évaluation dans l'application des mots appris dans les situations réelles

Enfin, face à l'ensemble de ces difficultés, la question 11 a été formulée afin d'identifier et d'évaluer les causes potentielles de la perte de motivation telles que beaucoup de mots nouveaux à apprendre, manque de motivation et méthode d'apprentissage inappropriés provoquant la perte de motivation avec une échelle de 1 à 4 : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = D'accord et 4 = Tout à fait d'accord.

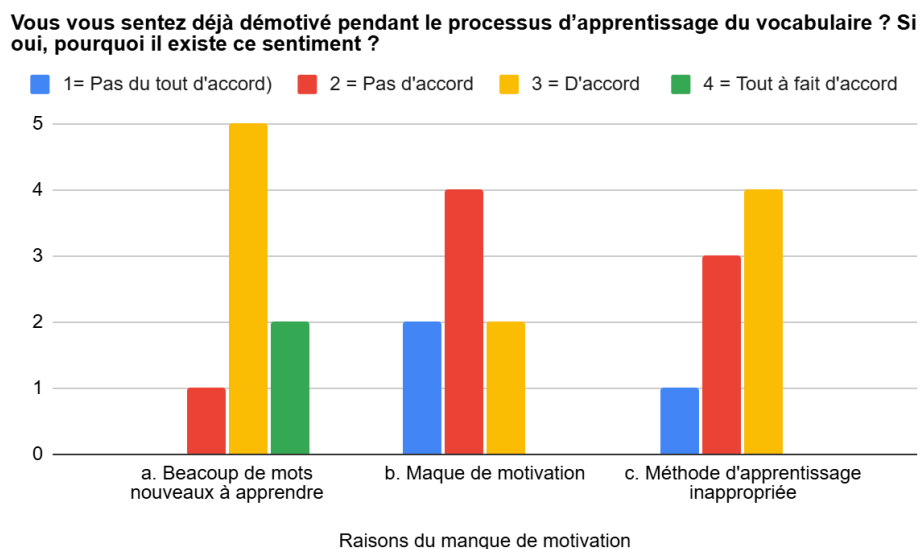


Figure 6 : Évaluation des causes entraînant la perte de motivation

Les résultats révèlent que la majorité considère la quantité des mots à mémoriser comme un facteur majeur de démotivation (5 sur 8 apprenants). Par ailleurs, quatre sur huit apprenants (soit 50 %) reconnaissent que le manque d'intérêt personnel est un impact négatif influençant directement la motivation des apprenants, ce qui peut être dû aux méthodes d'enseignement de l'enseignant et aux activités en classe. Au sujet de leur stratégie d'apprentissage, six apprenants jugent qu'ils n'utilisent pas de méthodes appropriées.

En résumé, ces résultats soulignent une relation entre les difficultés linguistiques (rétention et mobilisation du vocabulaire) et les éléments affectifs (motivation ou perception de la tâche) dans le processus d'acquisition du vocabulaire. Ces constats appellent à une réflexion pédagogique approfondie sur les approches à privilégier afin d'accompagner efficacement les apprenants débutants dans le développement de leurs compétences lexicales.

1.3. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Afin de mieux comprendre les démarches adoptées par les apprenants pour surmonter leurs difficultés, nous avons consacré cette partie à l'étude des réponses aux questions 13 à 16 du questionnaire. La question 13 porte sur le temps consacré des apprenants à l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats indiquent que 50% de nos apprenants passent de 15 à 30 minutes chaque jour pour apprendre du vocabulaire. 25 % des apprenants y consacrent de 30 à 60 minutes. Ces différences peuvent s'expliquer par des niveaux de motivation variés tels que mis en évidence dans les réponses à la question 1. En parlant des stratégies utilisées par les apprenants dans leur processus d'apprentissage, la question 14 est centrée sur l'évaluation de la fréquence d'utilisation des méthodes d'apprentissage selon une échelle de 1 à 5 : 1 = jamais, 2 = rarement, 3 = parfois, 4 = souvent, 5 = toujours.

Lorsque vous apprenez du vocabulaire, quelles méthodes utilisez-vous parmi les méthodes suivantes ?

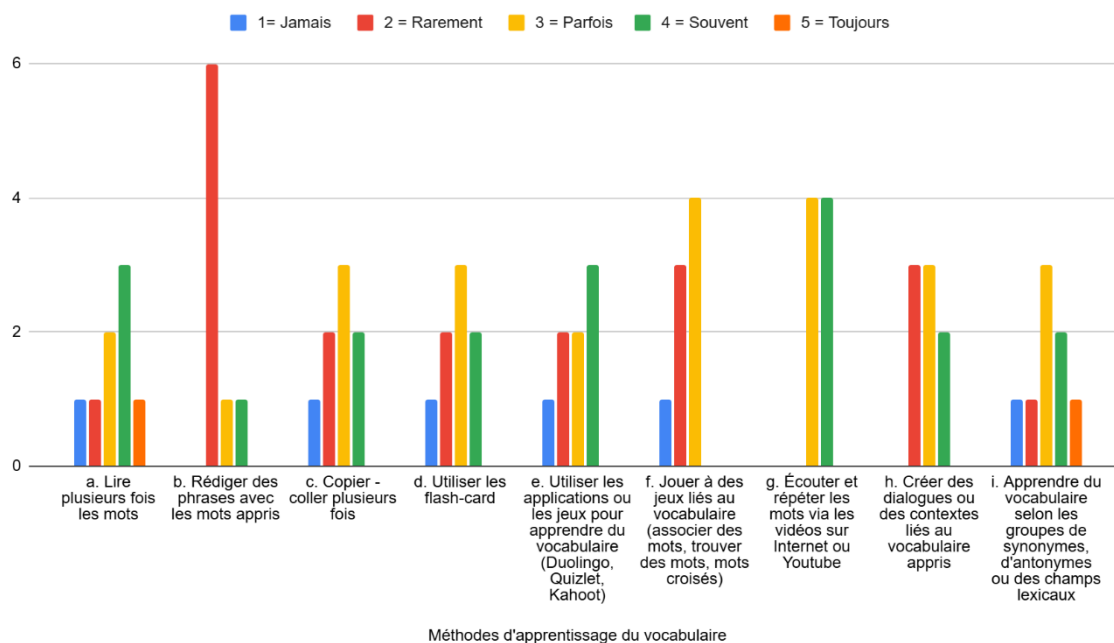


Figure 7 : Fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage

Selon le résultat de cette question, nous pouvons classer les stratégies en fonction de leur fréquence d'usage. La stratégie la plus utilisée est d'écouter et de répéter les mots via les supports audios ou vidéos sur Internet ou YouTube, ce qui obtient une moyenne de 3,5 sur 5. Autrement dit, 50 % des répondants confirment qu'ils l'utilisent souvent. Ce chiffre nous montre qu'actuellement, les apprenants privilégient l'utilisation des outils numériques pour faciliter leur mémorisation. En deuxième position, le recours aux applications (Duolingo, Quizlet, Kahoot, etc.) et la répétition du vocabulaire à haute voix sont deux méthodes que nos répondants ont appliquées mais moins souvent que la première méthode. D'autres stratégies ont été également adoptées mais la fréquence d'utilisation n'est pas élevée : faire des phrases avec les mots appris, copier-coller plusieurs fois des mots, utiliser le flash card, jouer à des jeux liés au vocabulaire (associer des mots, trouver des mots, mots croisés, etc.), créer des contextes d'utilisation et apprendre du vocabulaire selon les groupes de synonymes, d'antonymes ou de champs lexicaux. L'analyse des variations présentées dans ce graphique montre que les apprenants ont recours aux différentes stratégies dans le but de mémoriser le vocabulaire et de le réutiliser en situation de

communication. Parmi les stratégies évaluées, on observe une alternance entre les approches traditionnelles et numériques. Les apprenants n'ont pas recours à une seule méthode, mais combinent plusieurs approches afin de renforcer l'acquisition et la mémorisation du lexique. Par contre, une donnée importante est tirée à partir de ce graphique : les jeux numériques sont classés parmi les stratégies les moins utilisées. En effet, leur fréquence d'utilisation moyenne est inférieure à 3 sur 5, ce qui signifie que les répondants y ont recours parfois, voire rarement dans leur processus d'apprentissage. En conséquence, pour mieux connaître l'expérience de nos répondants avec les jeux en classe de langue, nous leur avons posé la question 16 : « *Quand vous apprenez une autre langue, votre professeur vous a-t-il déjà utilisé des jeux aidant à mémoriser le vocabulaire ?* »



Figure 8 : Expérience antérieure avec les jeux visant à la mémorisation du vocabulaire

Face à cette question, tous les apprenants ont avoué que dans d'autres cours de langue, ils ont eu de l'expérience avec les jeux en général. Effectivement, la plupart des apprenants (soit 62,5 %) disent que les jeux sont souvent utilisés dans leurs classes linguistiques tandis que 37,5% déclarent qu'ils y ont recours de temps en temps. Cela montre que les jeux sont une des méthodes pédagogiques connues ayant eu recours par les enseignants de langue mais pour les apprenants, ils n'utilisent pas souvent chez eux afin d'apprendre le vocabulaire.

1.4. Perception des jeux des apprenants

En classe de FLE, les jeux constituent un concept familier pour les apprenants, notamment en raison de leurs vertus pédagogiques, en particulier leur capacité à stimuler la motivation. C'est dans cette optique qu'a été formulée la question 18 : « *Qu'est-ce que vous pensez de l'application des jeux en classe de vocabulaire ?* »

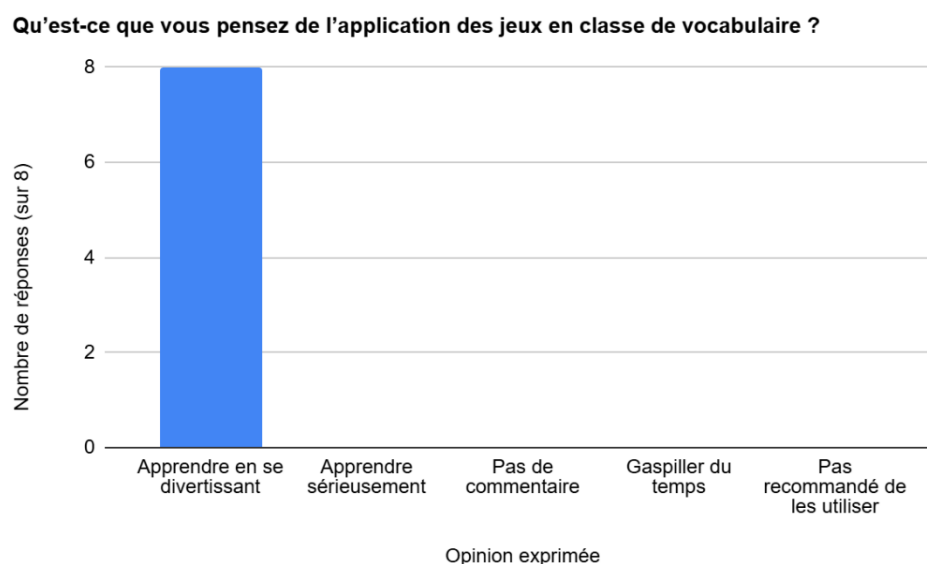


Figure 9 : Perception des jeux dans l'apprentissage du vocabulaire

Pour cette question, 100% des répondants pensent que les jeux servent à la fois à apprendre et à se divertir. Grâce à ce résultat, les jeux ont une valeur éducative et ludique pour les cours de langue. Autrement dit, un environnement scolaire plus dynamique et plus intéressant pourra être créé pour encourager les apprenants à participer activement au cours. Dans le but de vérifier l'efficacité des jeux dans la mémorisation du vocabulaire, nous continuons avec la question 19 : « *Selon vous, l'utilisation des jeux visant à mémoriser du vocabulaire est-elle vraiment efficace ?* »

Selon vous, l'utilisation des jeux visant à mémoriser du vocabulaire est-elle vraiment efficace ?

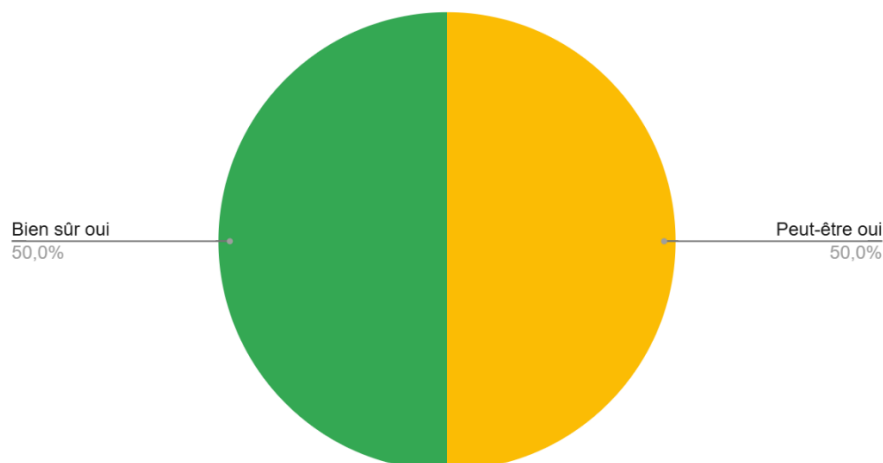


Figure 10 : Efficacité des jeux pour mémoriser du vocabulaire

La moitié a choisi la réponse « bien sûr, oui » et l'autre moitié « peut-être, oui », aucun apprenant n'a répondu « non ». Il est probable que certains d'entre eux ont moins d'expérience concrète pour évaluer l'effet du jeu sur le processus d'acquisition du vocabulaire. Cependant, ils ont affirmé que ces jeux ont des impacts sur leurs compétences linguistiques (compréhension de l'oral, compréhension écrite, production orale et production écrite) dans la question 20.

L'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire aident-nous à améliorer d'autres compétences (compréhension de l'oral, production orale, production écrite, compréhension des écrits) ? de réponses (sur 8)

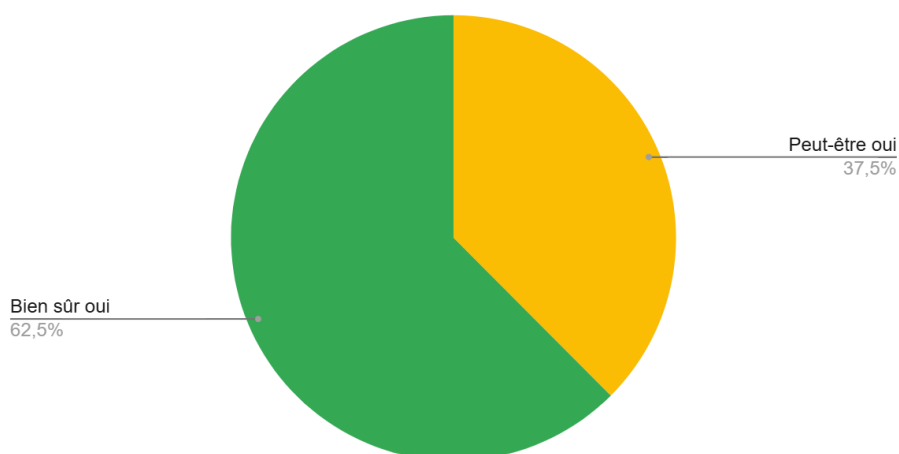


Figure 11 : Impact du vocabulaire sur les compétences linguistiques

La majorité (soit 62,5 %) des apprenants approuve que l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'autres compétences linguistiques. En fait, quand on a une liste des mots dans notre tête, on peut progresser à écouter, à parler, à comprendre ou à produire dans de différentes situations de communication. Ce résultat confirme que les apprenants prennent conscience de l'importance du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue.

En définitive, l'analyse quantitative souligne que nos apprenants rencontrent des difficultés dans l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire malgré leurs utilisations des stratégies traditionnelles et de nouvelles stratégies (jeux numériques, applications, etc.) Cependant, cette analyse doit être interprétée de manière descriptive en raison de la taille réduite de l'échantillon qui ne nous permet pas de généraliser les résultats. Elle nous donne des indications assez détaillées sur les profils de nos apprenants, leurs difficultés et leurs stratégies utilisées afin de les surmonter. En reliant cette analyse avec notre recherche sur l'application des jeux numériques dans l'enseignement du vocabulaire au niveau débutant, nous trouvons que ces jeux ne sont pas souvent utilisés dans la pratique de l'apprentissage des apprenants mais leur perception à l'égard de cet outil est positive, surtout pour la capacité de rendre l'apprentissage plus motivant et dynamique. C'est la raison pour laquelle le potentiel des jeux est souligné dans l'enseignement du vocabulaire en FLE par son intégration progressive dans des cours de langue comme un support pédagogique.

2. Analyse qualitative des réponses au questionnaire

Visant à compléter l'analyse quantitative du questionnaire susmentionnée, nous continuons avec l'analyse qualitative des réponses ouvertes des apprenants, ce qui nous permet de mieux comprendre leurs difficultés concrètes et leur expérience avec les jeux. Pour les clarifier, nous analyserons les réponses des répondants à deux questions 10 et 17.

En ce qui concerne la question 10 : « *Décrivez précisément les difficultés que vous avez rencontrées quand vous devez utiliser le vocabulaire pour écrire ou parler (Par*

exemple : Je traduis souvent les mots nouveaux en vietnamien donc à l'écrit, il y a des mots que je ne connais pas comment écrire en français). Citez au moins 3 difficultés. », nous pouvons trouver les données qualitatives relatives aux obstacles mentionnés par nos apprenants. Voici les réponses que nous avons recueillies :

Tableau 2 : Difficultés des apprenants dans le processus d'acquisition du vocabulaire

Apprenants	Réponses de la question 10 (version française)
Premier apprenant	- Je ne sais pas comment utiliser correctement ces mots à l'oral et à l'écrit. - Je rencontre souvent des difficultés dans la mémorisation du mot. - Quand je parle en une langue étrangère, j'oublie toujours des mots appris.
Deuxième apprenant	- Parfois, je ne sais pas l'orthographe du mot. - Je ne me souviens pas bien du sens du mot et je ne sais pas comment l'utiliser dans un contexte concret. - Je ne sais pas si je me suis trompé un mot avec un autre mot ayant la même orthographe.
Troisième apprenant	- Je ne mémorise pas du vocabulaire pour l'utiliser à l'oral et à l'écrit. - Je traduis souvent ce que je veux écrire en vietnamien donc dans certains cas, ce mot n'a pas de sens ou est hors contexte. - Je me suis souvent trompé de mots qui ont la même orthographe et prononciation.

Quatrième apprenant	- J'oublie du vocabulaire. - Je l'utilise rarement à l'oral ou à l'écrit, donc je n'ai pas l'habitude de l'appliquer. - J'oublie facilement les mots que j'ai déjà appris.
Cinquième apprenant	- Pour les mots que j'utilise rarement, quand j'en ai besoin, je ne m'en souviens pas du tout. - Il y a des mots qui se prononcent de manière similaire donc quand je les entends, je ne peux pas imaginer de quel mot il s'agit. - J'oublie souvent la conjugaison et les structures des mots donc cela me rend difficile quand j'écis quelque chose en français.
Sixième apprenant	- Je ne sais pas conjuguer correctement les verbes. - Je ne sais pas comment prononcer les mots en français. - Je ne sais pas si le sens du mot est approprié quand je l'utilise
Septième apprenant	- Je suis perdu lorsque je dois accorder les mots en genre et en nombre. - J'ai très peu de vocabulaire. - J'utilise des mots qui ne correspondent pas au sens et au contexte car je ne comprends pas bien le sens du mot.
Huitième apprenant	- J'ai très peu de vocabulaire - Je me suis trompé avec les mots en anglais et je déduis souvent le sens à partir de l'anglais. - J'utilise des mots qui ne sont pas appropriés au contexte.

Après avoir recueilli ces données, nous avons regroupé leurs difficultés en quatre catégories principales : la faible mémorisation du vocabulaire, la difficulté concernant l'usage du vocabulaire en contexte précis, la confusion entre les mots. La plupart des

apprenants déclarent qu'ils ne peuvent pas retenir les mots appris pendant longtemps. C'est-à-dire qu'après le cours, s'ils ne révisent pas à domicile ou ils n'emploient pas ces mots dans des situations réelles, ils les oublient rapidement (apprenants No. 1, 3, 4). Cette réponse est encore soulignée par le cinquième apprenant qui a dit : « *Pour les mots que j'utilise rarement, quand j'en ai besoin, je ne m'en souviens pas du tout* ». Ces réponses illustrent un problème de mémorisation à long terme, souvent lié à l'absence de stratégies d'apprentissage efficaces ou de pratiques régulières. Par exemple, si nous donnons une liste de vocabulaire aux apprenants et ne demandons pas de pratique dans une situation de communication précise, ils ne pourront pas mémoriser ces mots et ne pourront pas les mobiliser rapidement. C'est pourquoi, l'enseignant doit chercher à guider les apprenants dans leur apprentissage pour que leur processus d'apprentissage soit actif et dynamique. Ce phénomène est assez typique pour les apprenants débutants de toute langue qui font les premiers pas avec une nouvelle langue et qui n'ont pas encore trouvé leurs propres stratégies efficaces. Ces résultats nous demandent de proposer des activités d'entraînement pour consolider et contextualiser le vocabulaire à enseigner.

Une seconde difficulté fréquemment mentionnée concerne l'utilisation correcte des mots dans un contexte précis. À propos de la pragmatique lexicale, précisément l'usage des mots en contexte approprié, tous les répondants ont la même opinion. En fait, tous les apprenants partagent qu'ils connaissent bien un mot mais ils ont des obstacles quand ils veulent l'utiliser correctement en fonction de la situation de communication. Cet obstacle ne se limite pas non seulement à la mémorisation du vocabulaire mais aussi à son usage à l'oral et à l'écrit. Tous les répondants expriment leur inquiétude quant à l'utilisation du vocabulaire dans des contextes précis. Autrement dit, ils manquent de pratique lexicale et ne parviennent pas à adapter l'usage des mots en fonction de l'intention de communication, du niveau de langue ou des situations de communication. Cela prouve que l'apprentissage du vocabulaire n'est pas un processus d'accumulation des mots sans pratique. Il est nécessaire de les conceptualiser, appliquer et intégrer dans la communication par des activités actives en classe telles que les jeux de rôle, la reformulation des phrases, la structuration des

phrases en contexte concret, etc. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé, dans notre recherche, différents exercices visant à faire réviser le vocabulaire par les apprenants tout au long des séances de cours.

En résumé, le passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif provoque des difficultés pour les apprenants débutants. S'ils n'ont pas la chance de pratiquer ou d'utiliser le vocabulaire dans les situations réelles, ils ne développeront pas des réflexes pour avoir recours correctement aux mots. En plus, c'est une des compétences importantes pour que le vocabulaire devienne un outil indispensable de communication. D'un point de vue didactique de l'enseignement des langues étrangères, l'intégration du vocabulaire contribue au développement d'autres compétences. Il est donc essentiel de les réinvestir dans des tâches concrètes, où le vocabulaire est utilisé de manière active et collective, et non simplement appris de manière isolée ou par la traduction.

La troisième catégorie de difficultés concerne la confusion entre les mots qui se ressemblent sur les plans morphologique, orthographique ou prononciative :

- « *Je ne sais pas si je me suis trompé de mot avec un autre mot ayant la même orthographe* » (1^{er} apprenant) ;
- « *Je me suis souvent trompé de mots qui ont la même orthographe et prononciation.* » (3^e apprenant) ;
- « *Il y a des mots qui se prononcent de manière similaire. Donc, quand je les entends, je ne peux pas voir de quel mot il s'agit* » (5^e apprenant).

D'abord, il concerne l'apprentissage passif des mots chez les apprenants débutants. Effectivement, quand ils apprennent deux mots en même temps sans les mettre dans un contexte, ils ne les mémorisent pas clairement. Ensuite, cela est causé par l'intégration de l'anglais en apprenant le français parce que ces langues ont la même origine latine mais ils ont des façons d'écriture différentes. Enfin, cette confusion vient du manque des nuances phonologiques du français avec ses variations d'accord, ses homophones et ses mots dérivés. Au niveau de la production, lorsque les apprenants rencontrent fréquemment cet obstacle, cela provoque des

malentendus, voire nuit à la clarté et à la précision du discours. En effet une mauvaise prononciation ou une orthographe incorrecte peuvent empêcher l'interlocuteur de comprendre le sens initial du mot. Si ce problème persiste sur le long terme, il peut affecter d'autres compétences, notamment la compréhension orale et la production orale, perturbant ainsi la réception du message. En tant qu'enseignant du FLE, nous devons trouver des supports pédagogiques permettant de résoudre ce problème. Il est essentiel de proposer des activités qui permettent aux apprenants de reconnaître les différences entre les mots. Par exemple, lors de l'enseignement du vocabulaire, nous pouvons classer les mots par catégorie grammaticale (nom, verbe, adjectif), par genre (masculin, féminin) ou encore par relation lexicale (synonyme, antonyme) ou proposer aux apprenants des dictées contenant les mots appris. En outre, l'usage d'outils visuels (des flashcards) ou de supports sonores (des audios) présentant les mots appris aide à activer plusieurs canaux de mémorisation. Une répétition interactive et dynamique est donc nécessaire dans ce cas.

Après avoir analysé les obstacles rencontrés par les apprenants dans l'apprentissage et l'usage du vocabulaire, il apparaît essentiel d'identifier les solutions potentielles susceptibles de les motiver pour résoudre des difficultés lexicales et à apprendre le français efficacement. Parmi ces solutions, l'intégration de jeux numériques incluant des flashcards et divers jeux motivants et attrayants constitue une piste prometteuse. Cette orientation est abordée dans la question 17 de notre questionnaire : « *Énumérez et décrivez brièvement les jeux que vous avez déjà joués lors de votre apprentissage du vocabulaire.* ». Cette question vise à recueillir des données sur les types de jeux mobilisés par les apprenants pour renforcer leur apprentissage lexical en les invitant à dresser une liste ou à décrire les jeux expérimentés dans ce cadre.

Tableau 3 : Expériences avec les jeux

Apprenants	Réponses de la question 17 (version française)
Premier	Mots croisés, quiz à choix multiple sur Quizlet

apprenant	
Deuxième apprenant	Quizlet : associer des mots à des illustrations, compléter les lettres, QCM (question à choix multiple)
Troisième apprenant	Mots croisés (crossword) Flashcards Stop the bus Kahoot
Quatrième apprenant	Les jeux visant à associer les mots aux images
Cinquième apprenant	Kahoot Quizlet
Sixième apprenant	Quizizz (QCM : question à choix multiple), flashcards)
Septième apprenant	Quizlet
Huitième apprenant	Quizlet, Kahoot, Flashcard

Les réponses recueillies mettent en évidence une diversité d'activités ludiques expérimentées par les apprenants, tout en soulignant les jeux les plus familiers pour eux. En premier lieu, toutes les réponses font référence à des outils numériques ludiques et interactifs tels que *Kahoot*, *Quizlet* et *Quizizz*. Ces noms sont mentionnés à plusieurs reprises, ce qui témoigne de la familiarité des apprenants avec ces plateformes numériques. En effet, ces outils permettent d'apprendre et de réviser le vocabulaire à travers diverses tâches : associer les mots à des images, utiliser des cartes mémoires (flashcards), répondre à des quiz ou à des questions à choix multiple (QCM). De plus, ces plateformes proposent des activités interactives en groupe

favorisant à la fois l'apprentissage du vocabulaire et la motivation scolaire des apprenants. Par exemple, *Quizlet* propose le jeu Blast, un jeu collaboratif en équipe qui permet de réviser les mots de manière ludique engageante. Une question se pose alors : pourquoi les apprenants ont l'habitude avec ces jeux numériques en classe ? Cela s'explique par le développement des technologies éducatives et l'intégration du numérique dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le cadre de notre recherche, nous avons expérimenté ces outils avec ces jeux numériques afin de rendre l'apprentissage du vocabulaire plus ludique et attractif. Ces supports pédagogiques permettent un apprentissage rapide et efficace à l'aide de flashcards, de questions à choix multiple (QCM) et de jeux en équipe.

Par ailleurs, plusieurs apprenants ont indiqué que les jeux utilisés contiennent des supports visuels, notamment des images associées aux mots. Deux réponses illustrent cette tendance :

- « *Quizlet : associer des mots à des illustrations...* » (2^{ème} apprenant) ;
- « *Les jeux visant à associer les mots aux images* » (4^{ème} apprenant).

Le support visuel joue un rôle fondamental dans la mémorisation du vocabulaire, car associer un mot à une image ou apprendre un mot avec une illustration facilite le stockage de l'information à court terme et à long terme. En effet, lorsque le cerveau traite de l'information reçue, accompagnée d'une photo illustrée, la mémorisation du mot est plus rapide. Cette approche pédagogique est particulièrement pertinente pour les apprenants débutants, dont le vocabulaire est encore simple et concret. Les représentations visuelles facilitent la compréhension du sens. Sur le plan didactique, ces jeux contribuent à établir un lien direct entre le signifiant (le mot) et le signifié (l'image) sans nécessairement passer par la traduction en langue maternelle. Toutefois, on observe encore une certaine dépendance à une langue seconde, notamment l'anglais. Cette approche est essentielle pour limiter le recours systématique à la traduction et encourager une acquisition plus contextuelle du vocabulaire. Par exemple, une image peut stimuler la réflexion des apprenants en suggérant une situation de communication précise. Sur la plateforme Quizlet,

l'apprentissage par flashcards associe au recto une image et un son à un mot nouveaux, tandis que le verso présente un équivalent dans une autre langue telle que anglais ou vietnamien. L'apprenant bénéficie ainsi d'un apprentissage multimodal (visuel, auditif et textuel), ce qui renforce l'activité cognitive et facilite la reconnaissance des mots. Cela rend l'apprentissage plus actif et la reconnaissance des mots plus rapide. L'utilisation d'images contextuelles, en particulier, contribue à activer la mémoire épisodique en associant les mots à un contexte spécifique favorisant leur rétention. Malgré les points forts de ce type de jeu, certaines limites subsistent en ce qui concerne l'apprentissage à long terme. Nos expérimentations ont montré que l'association d'un mot à une image ne constitue qu'une première étape de reconnaissance. Autrement dit, les apprenants parviennent à identifier le mot mais ne maîtrisent pas toujours sa mise en contexte, ni sa réutilisation dans d'autres situation de communication. Par conséquent, ces jeux sont principalement utiles dans les étapes initiales de l'apprentissage du vocabulaire : la reconnaissance du mot comme un support pédagogique ou une étape préparatoire avant de faire des activités plus complexes telles que les questions à choix multiple (QCM), la production des mots à l'oral et à l'écrit, l'association des mots à ses définitions, etc. Le 3^{ème} apprenant a également mentionné l'usage de jeux classiques ou traditionnels tels que les mots croisés, les Flashcards, ou le jeu Stop the bus. Ce sont des jeux connus pour apprendre le vocabulaire. Parmi ces jeux, Stop the bus se distingue par sa dimension ludique et compétitive : les apprenants doivent trouver rapidement des mots commençant par une lettre donnée. Par exemple, quand un apprenant choisit la lettre A, il faut chercher vite un mot qui commence par A comme animal, animation, etc. Lorsque l'un d'eux annonce Stop the bus, le jeu s'interrompt pour vérifier les réponses. Ce jeu stimule le processus cognitif de l'apprenant, notamment la mémoire, en sollicitant la rapidité et la flexibilité mentale. Le jeu Mots croisés est également populaire pour les apprenants. En participant à ce jeu, les apprenants doivent remplir une grille avec des lettres en s'appuyant sur des indices horizontaux et verticaux. Cela renforce non seulement leur mémoire, mais aussi leur compréhension du sens et d'autres mots parce qu'ils doivent déduire le sens des

indices proposés. *Flashcards* est un outil pédagogique largement utilisé, apprécié pour son aspect visuel et ludique. Grâce à ses cartes illustrées et colorées, il facilite la mémorisation du vocabulaire. La diversité des jeux évoqués dans les réponses indique que les apprenants ont été exposés à une grande variété de supports, tant numériques que traditionnels. D'un point de vue didactique, il est essentiel d'intégrer ces jeux mais selon un processus progressif et logique qui va de la reconnaissance à la réutilisation dans un contexte. Dans ce cadre, *Kahoot* et *Quizlet* apparaissent comme des outils particulièrement plus motivants et plus dynamiques, bien qu'ils ne soient qu'un support parmi d'autres.

En conclusion, l'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes du questionnaire montre plusieurs défis rencontrés par les apprenants débutant en FLE tels que la mémorisation instable, la difficulté liée à l'usage du contexte et la confusion des mots. Ces obstacles peuvent s'expliquer par l'absence de stratégies d'apprentissage efficaces et du manque de pratique réelle et parfois de l'influence de la première langue (langue maternelle). Face aux constats, les réponses à la question Q17 montrent que les apprenants tirent des bénéfices significatifs de l'utilisation des jeux dans leurs parcours d'apprentissage. Ils ont mentionné les outils traditionnels et numériques comme les mots croisés, les flashcards, le jeu stop the bus ou Kahoot, Quizlet et Quizizz. Bien que ces outils présentent de nombreux avantages, ils doivent être considérés comme des supports pédagogiques préparatoires, visant à faciliter l'acquisition du vocabulaire dans une démarche progressive.

3. Analyse qualitative du module pédagogique d'intervention

Dans le cadre de notre recherche, nous avons conçu six cours de vocabulaire autour de six thématiques issues du manuel *Tendance A1* : les activités quotidiennes, les métiers, les vêtements, les lieux de ville, les loisirs et la nourriture. Chaque module a été élaboré sur une durée de deux heures selon l'approche par les tâches dans le but de stimuler la motivation, l'autonomie et la mobilisation du vocabulaire en contexte pour les apprenants débutants en FLE. L'ensemble des cours comprend environ 30 exercices d'entraînement, complétés par l'utilisation des jeux éducatifs en ligne sur

des plateformes numériques connues des apprenants telles que *Kahoot* et *Quizlet*. Ces outils favorisent la mémorisation dans une logique de multimodalité. Le déroulement des séances s’articule autour de plusieurs phases successives :

- Lecture préalable : lecture à domicile d’une fiche de vocabulaire ;
- Phase de reconnaissance : utilisation des flashcards *Quizlet* intégrant des images, des audios, les mots en français et leur traduction en anglais ;
- Phase de contextualisation : exploitation des leçons mentionnées dans les fiches pédagogiques de l’enseignant (combinant des exercices d’entraînement).
- Phase de consolidation : recours aux jeux numériques sur *Kahoot* et *Quizlet*.

Chaque étape du module a été conçue pour répondre aux objectifs de notre recherche énoncés dans l’introduction. Dans les quatre premiers champs lexicaux (activités quotidiennes, métiers, vêtements et lieux de la ville), des fiches de vocabulaire ont été distribuées en amont, issues du livre *Vocabulaire en Dialogue A1-A2 (2007)* afin d’encourager une lecture préalable. Conformément à la *Taxonomie de Bloom*, cette anticipative aide les apprenants à reconnaître facilement ces nouveaux mots. Effectivement, l’approche anticipative adoptée renforce l’implication des apprenants. Cela leur donne des fiches de vocabulaire combinant des images et des explications concrètes, ce qui relève le premier niveau cognitif de la taxonomie de Bloom « connaître » et la théorie de l’autonomie dans l’apprentissage. Par exemple, pour le thème « Activités quotidiennes », les apprenants ont consulté une fiche combinant images, mots-clés en gras et définition simples (voir une partie de cette fiche dans l’illustration suivante).

→ VOIR AUSSI CHAPITRES 11 « L'ALIMENTATION », 12 « LES COURSES », 13 « LA MAISON ».

► **se réveiller** (le matin) ≠ **dormir** (la nuit)

se lever tôt/de bonne heure (à 6 heures) ≠ **tard** (à 11 heures), **faire la grasse matinée**

être en avance ≠ **en retard** (quand on est en retard, on doit **se dépêcher**, faire vite)

► **Se préparer**

• Dans la salle de bains

se laver le visage, les cheveux, les mains,

prendre une douche (dans la douche)/**un bain** (dans la baignoire),

se brosser/se laver les dents, **se coiffer** (les cheveux),

se maquiller (pour les femmes), **se raser** (pour les hommes)

• Dans la chambre

s'habiller, mettre des vêtements ≠ **se déshabiller** (le soir, enlever les vêtements)

se changer (changer de vêtements), **se chausser** (mettre des chaussures)



La majorité des apprenants ont apprécié cette méthode comme en témoignent les observations consignées dans le journal de bord de l'enseignant. Ils ont déclaré que ces fiches leur permettaient d'anticiper les contenus lexicaux et de se sentir plus à l'aise en classe. Cette pratique contribue à la fois au développement de l'autonomie guidée et à une participation active lors des séances.

Durant la phase de reconnaissance, les flashcards sur *Quizlet* ont été utilisées pour présenter les nouveaux mots. Chaque carte comportait un recto avec des images et des mots équivalents en anglais et un verso accompagné d'un audio et des mots en français. Cette approche permet d'associer forme, son et signification. Par exemple, une carte montrait un personnage se levant du lit (recto : « to get up ») et « se lever » avec son audio au verso.

to get up



SE LEVER

Cette modalité a permis aux apprenants de reconnaître des mots grâce à la combinaison de supports visuels, sonores et linguistiques. Les données recueillies dans les entretiens semi-directifs et les observations en classe confirment l'efficacité de cette démarche. Sur le plan didactique, cette phase correspond au deuxième niveau de la Taxonomie de Bloom « comprendre » dans la mesure où les apprenants apprennent à percevoir le sens, la prononciation et la forme écrite d'un mot nouveau. De plus, en classe, les flashcards ont été utilisés selon des consignes définies dans les fiches pédagogiques. Avant chaque séance de cours de vocabulaire, les apprenants ont été invités à suivre l'ordre des flashcards, à écouter l'audio à voix basse, puis à répéter le mot à voix haute. Cette pratique s'inscrit également dans le cadre de la théorie de l'input compréhensible de Krashen ($i+1$), car les flashcards facilitent la présence d'un mot légèrement au-dessus du niveau initial des apprenants mais rendent accessible par la combinaison de supports visuels (illustrations), sonores (audios) et linguistiques (équivalents en langue seconde connue des apprenants). Ainsi, il s'agit d'un input compréhensible qui aide à favoriser l'acquisition d'un mot nouveau au niveau débutant.

Après la phase de reconnaissance des mots, les séances portant sur les champs lexicaux sélectionnés dans le manuel *Tendance A1* ont été intégrées dans le but d'utiliser le vocabulaire dans un contexte authentique. Cette étape visait à mobiliser les mots appris grâce aux activités conçues dans les fiches pédagogiques (cf. *Annexes*²). Ces activités incluaient les différents exercices d'entraînement (décrits au

² Annexe 2 : Fiches pédagogiques

chapitre 2) ainsi que des jeux numériques sur les plateformes *Kahoot* et *Quizlet*. Sur le plan théorique, cette phase s'appuie sur les principes du constructivisme de Piaget et du socioconstructivisme de Vygotski, selon lesquels les apprenants sont engagés dans un processus d'apprentissage actif et collaboratif. D'un point de vue constructiviste, les activités telles que les exercices à trous, les exercices de conjugaison, les dictées et de classement permettent aux apprenants de mobiliser activement leurs connaissances lexicales pour accomplir une tâche donnée. Ils deviennent ainsi acteurs de leur apprentissage en construisant de nouveaux savoirs à partir de leurs représentations initiales, à savoir les mots acquis lors de la phase de reconnaissance. Ces activités correspondent aux deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom à savoir « connaître » et « comprendre ». Elles ont été conçues pour favoriser la reconnaissance et la stabilisation du vocabulaire appris dans des contextes simples et guidés. Dans la perspective socioconstructiviste, les exercices de production orale et écrite tels que les jeux de rôle en contexte concret, inspirés du DELF A1 ou la rédaction de paragraphes ont permis aux apprenants d'adapter le vocabulaire à différentes intentions de communication. Ces types d'activités relèvent des niveaux supérieurs de la taxonomie « appliquer » et « analyser ». Autrement dit, les apprenants apprennent à mobiliser le vocabulaire spécifique à un champ lexical pour organiser un texte ou structurer un dialogue dans un contexte authentique. Par exemple, lors des séances de cours du champ lexical « activités quotidiennes », les apprenants ont été amenés à rédiger un texte en utilisant des verbes indiquant les activités au quotidien, des connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin) et des indicateurs de temps (le matin, le midi, l'après-midi, le soir, des heures) afin de décrire leurs propres habitudes dans une journée. Voici, à titre illustratif, les productions écrites des trois apprenants issus de la classe expérimentale :

Apprenant 1	Le matin, je me lève à six heures. D'abord, je me brosse mes dents et je me lave mon visage. Ensuite, je me change mes vêtements et je me peigne à six heures vingt. Enfin, je me chausse à six heures vingt-cinq. Le soir, je me prépare à dix heures et demie. Après, je m'endors à onze heures du soir.
Apprenant 2	Le matin, je me lève à cinq heures et demie. D'abord, je me brosse mes dents et je me lave mon visage. Ensuite, <u>je m'habille, je me maquille et je me prépare pour</u> aller à l'école à six heures et quart. Le midi, je me <u>repose</u> à onze heures moins le quart. Après, je me lave mon visage et me prépare <u>pour</u> prendre un café avec <u>mes amis</u> .
Apprenant 3	Le matin, je me lève à dix heures. D'abord, je me brosse mes dents et je me lave mon visage. Après, je prends le petit déjeuner. Ensuite, je me change et je me maquille à douze heures. Enfin, je sors avec des amis à treize heures. Le soir, je me démaquille et je <u>me douche</u> à vingt heures. Ensuite, je m'amuse avec mon frère. Enfin, je m'endors à vingt-trois heures.

Ces exemples des productions écrites démontrent une mobilisation active du vocabulaire appris dans un contexte authentique. Les textes rédigés à partir de la consigne pédagogique (voir Annexe ³) Ils ont mobilisé leurs acquis (verbes pronominaux, connecteurs logiques, indicateurs de temps) pour construire des phrases simples mais cohérentes. Pour favoriser l'interaction entre les apprenants en classe, après la rédaction de son propre texte, chaque apprenant a dû lire attentivement le texte de son camarade et donner des commentaires, en particulier identifier des erreurs lexicales ou grammaticales (soulignées). Dans le cadre des jeux de rôles, les apprenants ont préparé un exercice oral pendant dix minutes en binôme. Ce dispositif d'apprentissage a contribué au développement de la conscience linguistique par le biais de l'interaction et du soutien mutuel.

Lors la phase de consolidation du module pédagogique, les jeux numériques ont joué un rôle important dans le renforcement de la mémorisation lexicale. Nous avons sélectionné les plateformes Kahoot et Quizlet pour dynamiser la classe à travers des

³ Annexe 2 : Fiches pédagogiques

activités ludiques et interactives : QCM, Quiz (vrai ou faux) ou des jeux en équipe (Blast, Quizlet Live) intégrant des supports auditifs et visuels. Ces outils ont été utilisés au début des séances suivantes pour évaluer la mémorisation et la consolidation du vocabulaire des apprenants avant de commencer un autre cours. Voici des images indiquant les jeux numériques que nous avons appliqués dans notre recherche :



Pendant les séances intégrant ces jeux, les apprenants ont participé activement, que ce soit individuellement (QCM sur Kahoot) ou en groupe dans un contexte compétitif (Quizlet Live ou Blast) visant à atteindre les meilleures performances (récompense pour les trois premiers). Ce mode d'implication a permis non seulement de renforcer la mémorisation du vocabulaire, mais aussi de motiver les apprenants grâce aux mécanismes ludiques du jeu. Sur le plan didactique, les apprenants devaient mobiliser le vocabulaire pour répondre aux questions à choix multiples ou aux questions de type Vrai ou Faux. L'intégration régulière de ces jeux en tant que supports pédagogiques a favorisé leur engagement dans la consolidation des connaissances. Les retours obtenus lors des entretiens semi-directifs confirment ces effets : la majorité des apprenants ont affirmé que les jeux numériques les aidaient à mieux retenir les mots tout en créant une ambiance participative et motivante. Certains ont

également souligné que ces jeux facilitaient l'apprentissage par l'échange entre pairs. Ainsi, les jeux numériques sont considérés comme des leviers de motivation et d'implication. Par ailleurs, dans le but de clarifier l'efficacité de ces jeux, nous avons analysé les résultats d'une séance de jeu sur Kahoot.



Le taux moyen de bonnes réponses est de 71 % sur un total de 20 questions. Ces résultats montrent que les apprenants sont capables de mobiliser rapidement les mots appris dans un environnement interactif et chronométré, ce qui démontre l'efficacité de cette modalité ludique dans la phase de consolidation. Du point de vue théorique, cette phase s'appuie sur les concepts de motivation extrinsèque et intrinsèque tels que développée par Tardif (1992). L'intégration du jeu comme support pédagogique ludique a contribué à créer une ambiance favorable à l'apprentissage et à renforcer l'engagement des apprenants par rapport aux cours donnés par l'enseignant. Après des exercices traditionnels, les activités ludiques ont permis d'exploiter les acquis dans des contextes moins formels et plus attrayants. Selon le modèle de motivation décrit par Tardif (deux systèmes de conception et trois systèmes de perception), ces jeux ont renforcé la perception de la valeur de la tâche et la contrôlabilité. C'est-à-dire que les apprenants sont actifs dans la réalisation d'une tâche contrôlable et intéressante, donnée par l'enseignant. Les recours issus du journal de bord de l'enseignant et des entretiens semi-directifs confirment l'effet positif de ces jeux sur l'attention, la concentration et le plaisir d'apprendre.

Pour les deux derniers sujets (les loisirs et la nourriture), nous avons adopté une approche différente. Contrairement aux quatre premières unités pour lesquelles les fiches de vocabulaire avaient été distribuées avant les cours, ces thèmes ont été abordés via l'exploitation directe des documents authentiques en classe (la nourriture) et par l'accumulation des mots appris (les loisirs) (voir la fiche pédagogique 5) Cette modification pédagogique visait à encourager une démarche inductive et collaborative dans l'acquisition du vocabulaire. Les apprenants devaient analyser eux-mêmes les documents fournis par l'enseignant et structurer les connaissances lexicales.

Démarches pédagogiques:

Durée	Activités de l'enseignant	Activités des apprenants												
15 minutes	L'enseignant demande aux apprenants d'observer ce document qui est tiré du manuel Inspire 1 (les catégories de Locavor)  (les produits) Ex. : le sel : les condiments.  - Ensuite, ils doivent faire la première activité, en fait	<u>Suggestions des réponses:</u> <table> <tr> <th>Catégories d'aliments (Loại thực phẩm)</th> <th>Produits alimentaires</th> </tr> <tr> <td>du sel</td> <td>les condiments</td> </tr> <tr> <td>du pain</td> <td>le pain et les gâteaux</td> </tr> <tr> <td>du fromage</td> <td>les produits laitiers et les oeufs</td> </tr> <tr> <td>des pâtes</td> <td>l'épicerie</td> </tr> <tr> <td>des oranges</td> <td>les fruits</td> </tr> </table>	Catégories d'aliments (Loại thực phẩm)	Produits alimentaires	du sel	les condiments	du pain	le pain et les gâteaux	du fromage	les produits laitiers et les oeufs	des pâtes	l'épicerie	des oranges	les fruits
Catégories d'aliments (Loại thực phẩm)	Produits alimentaires													
du sel	les condiments													
du pain	le pain et les gâteaux													
du fromage	les produits laitiers et les oeufs													
des pâtes	l'épicerie													
des oranges	les fruits													

L'exploitation d'un document extrait du manuel Inspire 1, présenté dans la fiche pédagogique (voir Annexe⁴). Dans cette activité inductive, les apprenants devaient classer une liste de produits alimentaires (du sel, du poisson, un steak, des oranges) selon les catégories proposées par le site Locavor (condiments, produits laitiers, viandes...). Cette activité repose sur les principes du constructivisme, car les apprenants devaient construire leurs propres connaissances à partir des indices donnés. Il faut qu'ils interprètent des informations visuelles (deviner les sens des mots entre eux) ainsi qu'un effort de regroupement de ces mots en champ lexical. Cette tâche favorise non seulement la mémorisation à long terme mais aussi l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, ce qui joue un rôle dominant pour le processus d'acquisition d'une langue. En ce qui concerne le champ lexical des loisirs, les apprenants ont extrait et analysé les vocabulaires du manuel Tendance A1 et ils les ont accumulés à la fin du cours. Par exemple, à partir de la leçon 4 de l'unité 3, l'enseignant a demandé aux apprenants de relever les vocabulaires liés aux loisirs après les activités proposées par cette leçon.

⁴ Fiche pédagogique 6

Unité 3 - Leçon 4 - S'adapter à un rythme de vie



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "www.forumloisirs.com". The page title is "Forum Loisirs". The main heading is "FORUM LOISIRS" in large red letters. A "se connecter" button is visible in the top right corner. The main content area is titled "SUJET : le dimanche, vous faites quoi ?". It features a list of user posts on the left and their corresponding replies on the right. The users listed are Fleur 30, Pollux, Diva, and Jul. Each user post includes a profile picture, a name, a date, and a time. The replies are from other users, including Fleur 30, Pollux, and Jul. A small image of a person skateboarding is visible on the right side of the page.

SUJET : le dimanche, vous faites quoi ?

Fleur 30
25/11/2015
15h35

Salut à tous,
J'ai 25 ans. Mon ami aussi. Et comme tous les dimanches on s'ennuie. Nous nous levons tard. On regarde des séries télé toute la journée. C'est vrai, quand il fait beau on se promène sur la côte ou on fait du roller à Bordeaux. Mais bon, c'est pas génial. Et vous, le dimanche, vous faites quoi ? Vous avez des idées ?

Pollux
25/11/2015
17h11

Fleur 30, je ne suis pas d'accord avec toi. Le dimanche, c'est formidable. Moi, je me lève à 9 heures. Je fais un tennis. L'après-midi, je vais au ciné avec ma copine...

Diva
25/11/2015
15h59

Moi, j'habite en Belgique. Dans mon pays, tout est ouvert le dimanche. Alors le matin, on fait ses courses et l'après-midi, on va au match ou au cinéma ou on va au café...

Jul
25/11/2015
19h23

Moi, tu vois, le samedi soir je sors. Je me couche à 3 ou à 4 heures du matin. Alors, le dimanche, je me réveille dans l'après-midi, petit brunch avec ma copine. Puis, je travaille mes cours du lundi.



Cette progression a favorisé le développement de leur autonomie des apprenants, les incitant à devenir acteurs de leur vocabulaire. Des activités en binôme leur ont ensuite permis d'utiliser ces mots dans des situations de communication telles que proposer une sortie ou inviter leurs amis à un événement. Les apprenants ne sont donc pas seulement des récepteurs de mots mais deviennent les auteurs de leur propre vocabulaire, ce qui renforce leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Apprenant 1	Salut V, J'ai une fête ce week-end avec mes amis. Tu es libre dimanche soir ? Je veux t'inviter chez moi à six heures. Est-ce que tu as envie de venir? Bise.
Apprenant 2	Salut H J'ai envie d'aller au cinéma et jouer au basket ce week-end avec mes amis. Tu es libre samedi? Je t'invite à aller chez moi à 2 heures. Après, nous sortons ensemble. Est-ce que tu as envie de venir? Réponds-moi vite,

Ces productions révèlent une appropriation efficace du vocabulaire et des structures langagières liées aux loisirs. Les apprenants ont employé les verbes indiquant les activités de loisirs (aller au cinéma, avoir une fête, jouer au basket, sortir) pour formuler une invitation à leur ami. Ce type d'activité favorise à la fois l'apprentissage actif et l'appropriation fonctionnelle du vocabulaire en contexte. Comme tous les cours du vocabulaire, avec deux champs lexicaux, nous avons conçu des quiz sur Kahoot afin de faciliter leur mémorisation du vocabulaire.

Dans cette continuité, les exercices d'entraînement ont joué un rôle essentiel dans le passage de la reconnaissance à mobilisation active du vocabulaire. Les observations menées pendant les cours ont montré que les apprenants progressaient grâce à ces exercices. Dans un premier temps, ils ont effectué des exercices simples combinant avec des règles grammaticales telles que conjuguer des verbes, compléter des textes à trous, etc. Ces tâches étaient accompagnées de consignes faciles à comprendre. Comme dans la note du journal de bord, tous les apprenants ont rapidement compris les consignes et ont réussi à finir ces exercices sans demander l'aide de l'enseignant, ce qui montre une bonne acquisition du vocabulaire. La seconde phase de travail consacrée à des production contextualisées (description de routine, itinéraire, jeux de rôle au marché, ...) est démontrée dans les exercices contextualisés et les exercices de production libre ou d'interaction. Dans les interactions orales, ils ont mobilisé leur vocabulaire pour construire des dialogues contextualisés et proches de leur vie

quotidienne comme la description de la routine, la rédaction d'un itinéraire, les jeux de rôle (au marché, dans un magasin de vêtements, indiquer le chemin). D'après le journal de bord, cette phase a renforcé la capacité à transférer le vocabulaire passif en actif. Par exemple, lors de la description de leur propre routine, les apprenants ont démontré une maîtrise des mots appris dans leur production à l'aide de structures grammaticales appropriées. En outre, dans les exercices de production, ils ont mobilisé des connaissances lexicales avec leur camarade pour structurer un dialogue contextualisé. Ces moments ont favorisé à la fois l'interaction et le réemploi actif du vocabulaire. Comme le souligne le journal de bord, les productions que ce soit écrites ou orales sont parfois courtes, mais globalement bien construites, car les apprenants s'efforcent d'utiliser le vocabulaire appris et de poser des questions pertinentes à leurs camarades. Cela illustre le concept de l'output développé par Swain, selon lequel les apprenants prennent conscience des écarts entre ce qu'ils souhaitent exprimer et ce qu'ils sont capables de produire en langue cible. Les observations du journal de bord indiquent également que les apprenants tentaient de mobiliser les acquis lexicaux pour réaliser les tâches proposées par l'enseignant. Toutefois, certains exercices ont pu générer du stress chez les apprenants au niveau débutant. C'est pourquoi des jeux numériques ont été conçus en complément des exercices d'entraînement traditionnels afin de soulager la charge cognitive et de maintenir tout au long du parcours d'apprentissage. L'intégration des jeux sur Kahoot et Quizlet dans la phase de consolidation du module a permis aux apprenants de retravailler le vocabulaire appris de manière moins formelle et plus intéressante. Cette articulation entre exercices structurés et activités ludiques numériques montrent une approche équilibrée entre les méthodes traditionnelles et numériques visant l'appropriation durable du vocabulaire et le développement des compétences langagières chez les apprenants débutants.

En bref, l'analyse qualitative des résultats obtenus de la mise en œuvre du module pédagogique d'intervention montre que plusieurs approches didactiques (constructivisme, input compréhensible, output, socio constructivisme, cognitivisme) et des outils (fiches de vocabulaire, exercices d'entraînement et jeux numériques) ont

été mobilisés pour favoriser le processus d'acquisition du vocabulaire au niveau débutant. Chaque phase du module, de la reconnaissance à la consolidation, a été conçue afin de mobiliser le vocabulaire de manière graduelle et intégrée et de répondre aux objectifs de l'apprentissage par les tâches. Dans cette perspective, la complémentarité entre les exercices d'entraînement issus de l'enseignement traditionnel, qui assurent une progression structurée de l'acquisition et les jeux numériques, qui stimulent la motivation, est nécessaire pour un enseignement efficace du vocabulaire en FLE.

4. Analyse qualitative du post-test

Cette partie a pour objectif d'analyser qualitativement les réponses recueillies lors du post-test, réalisé à l'issue des séances de cours intégrant les jeux numériques. Ce test vise à observer l'évolution de l'acquisition du vocabulaire des apprenants expérimentés de notre recherche à travers des activités contextualisées et thématiques. L'analyse repose sur huit copies d'apprenants ayant suivi un même parcours d'enseignement. Chaque copie comprend des exercices guidés avec des consignes claires et semi-libres portant sur les champs lexicaux que nous avons intégrés dans les modules pédagogiques (fiche de vocabulaire, exercice d'entraînement et jeux numériques) : les activités quotidiennes, les professions, les loisirs, les lieux de la ville, les styles vestimentaires et la nourriture. Pour mener cette analyse qualitative, nous avons adopté une approche descriptive et thématique, centrée sur les difficultés spécifiques des apprenants et leur appropriation du vocabulaire à l'issue des séances de cours.

Le post-test comporte des exercices répartis selon six sujets de vocabulaire abordés dans les modules. Chaque champ lexical se compose de deux à trois exercices variés, allant du texte à trous à la production libre guidée, en passant par la traduction de la langue maternelle (vietnamien) vers la langue cible (français), la description d'images, la remise en ordre de phrases ou encore les réponses à des questions ouvertes. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une évaluation qualitative des productions sans attribution de notes chiffrées, compte rendu de la

taille réduite de l'échantillon (huit apprenants). Cette variété d'activités permet d'observer et de mesurer la capacité de mobilisation du vocabulaire appris dans de différents contextes.

Après la passation du post-test, nous avons procédé à une analyse des difficultés récurrentes dans les exercices issus du post-test afin de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les apprenants dans la mobilisation du vocabulaire acquis. Cette analyse porte donc sur l'observation des productions écrites en identifiant des difficultés récurrentes qu'elles soient de nature orthographique, morphosyntaxique ou pragmatiques. Le tableau ci-dessous illustre les difficultés par des exemples concrets et leur fréquence d'apparition au post-test.

Tableau 4 : Difficultés récurrentes issues du post-test

Type de difficultés observées	Exemples concrets issus du post-test	Fréquence d'apparition
Mémorisation incomplète de la forme du mot	- <i>Réceptionist</i> → <i>réceptionniste</i> - <i>Bereau</i> → <i>bureau</i> - <i>Formage</i> → <i>fromage</i> - <i>Poison</i> → <i>poisson</i> - <i>Il travail</i> → <i>il travailler</i> [...] - <i>La TV</i> au lieu de <i>la télévision</i> ou <i>la télé.</i> [...]	Fréquent
Identification sémantique imprécise	- <i>Tournez à droit</i> au lieu de <i>tournez à droite</i> - <i>Tout droite</i> au lieu de <i>tout droit</i>	Fréquent

	- <i>Docteur confondu avec pharmacien</i> - <i>Se coucher / s'endormir</i> - <i>Voir ou regarder des animaux</i>	
Confusion en nombre et en genre	- <i>Un vest au lieu d'une veste</i> - <i>Elles sont médecin</i> - <i>Le jardin aux fleur</i> - <i>Des sandalles</i>	Fréquent
Omission de verbe	Construction des phrases sans verbes : <i>tout droit rue [...]</i>	Fréquent
Structures verbales	<i>Aime regarde la TV ; jouer le piano, adore prend des photos, jouer football, mange le petit-déjeuner ; prends café, prends steak.</i>	Fréquent
Conjugaison fautive	<i>Faire ou rentrer non conjugués ; il prends ; elle s'endors</i>	Occasionnel
Confusion des consignes	Images non classées dans l'ordre (sujet 1), exercice visant à décrire l'itinéraire non fait, absence d'une phrase sur le loisir	Occasionnel
Blocage lexical	Incapacité à deviner les mots de professions (sujet 2) et à rédiger	Fréquent

	des phrases complètes (les apprenants ne font pas quelques phrases)	
--	---	--

Ces difficultés révélées dans ces post-tests sont en lien direct avec les réponses ouvertes analysées dans la section précédente de la question 10. En effet, pour la question 10, les apprenants avaient mentionné plusieurs difficultés liées à l'apprentissage du vocabulaire dans une autre langue étrangère telles que la faible mémorisation du vocabulaire (la forme et l'orthographe des mots), l'usage du vocabulaire en contexte précis et la confusion entre des termes proches morphologiquement ou sémantiquement. Ces obstacles se retrouvent de manière récurrente dans leurs productions en post-test, ce qui renforce la validité croisée de nos données. Dans cette partie, nous analysons en détail les types de difficulté rencontrés dans les productions du post-test.

Premièrement, les productions fautives sur le plan orthographique ou phonologique (réceptionnist, fromage, poison, etc.) sont généralement dues à une mémorisation incomplète ou instable du vocabulaire. Selon Tréville et Duquette (1996) cela peut être expliquée par des stratégies d'apprentissage décontextualisées, où les mots sont appris de manière isolée, sans lien avec un contexte concret, ce qui compromet leur stockage en mémoire à long terme. Cette mémorisation superficielle fondée sur des listes de vocabulaire ou sur la traduction littérale en langue maternelle (vietnamien) ou en langue seconde (anglais) entraîne un oubli rapide en l'absence de mobilisation contextualisée. Par ailleurs, ces difficultés sont également liées à la répartition du temps d'apprentissage. Étant donné que le français est considéré comme la deuxième langue étrangère ou un outil supplémentaire favorisant la communication, ils consacrent un peu de temps pour apprendre ces mots de manière attentive. Ceci est indiqué dans le journal de bord de l'enseignant lors de la réalisation des séquences de cours au niveau débutant, notamment pendant les séances de cours expérimentées.

Ainsi, ces productions fautives sont fréquentes dans la plupart des post-tests des apprenants.

Deuxièmement, les identifications sémantiques imprécises (par exemple *tournez à droit* au lieu de *tournez à droite*, *tout droit* au lieu de *tout droite*, *docteur* au lieu de *pharmacien* ou *se coucher* au lieu de *s'endormir*) sont caractéristiques d'un vocabulaire passivement acquis, ce qui s'explique par la confusion entre la forme morphologique des mots et leur sens. Ces productions traduisent une compréhension floue des distinctions morphologiques et sémantiques entre des mots proches. Autrement dit, les apprenants ne maîtrisent pas les substances de ce groupe de mots ainsi que son aspect sémantique. Cette difficulté fréquente chez les débutants qui n'ont pas encore utilisé efficacement de stratégies d'apprentissage pour distinguer les mots similaires sur le plan phonologique, morphologique et sémantique. Sur le plan théorique, Fontaine (2009) a insisté sur l'importance de l'ancrage sémantique et du sens fonctionnel des mots, c'est-à-dire leur capacité à être mobilisés de manière adéquate dans une situation de communication. Sur le plan didactique, cet obstacle met en évidence l'importance des stratégies d'enseignement du vocabulaire, notamment stratégie contextualisée qui permet aux apprenants de comparer, distinguer et manipuler les unités lexicales proches. À titre d'exemple, pour distinguer *se coucher* et *s'endormir*, nous avons eu recours à des équivalents en anglais : *se coucher* = *go to bed* et *s'endormir* = *fall asleep*, ce qui a permis d'appuyer la compréhension sémantique.

Troisièmement, les manifestations morphosyntaxiques non maîtrisées (accords fautifs en genre et en nombre, omission de verbes et structures verbales) reflètent l'intégration grammaticale incomplète du vocabulaire. Selon la théorie de Lagrange (2017-2018) la richesse du vocabulaire ne suffit pas à démontrer une bonne appropriation des champs lexicaux si elle n'est pas accompagnée de structures syntaxiques cohérentes. Cela concerne particulièrement les débutants dont les profils cognitifs et les contextes d'apprentissage influencent directement la capacité à

structurer le vocabulaire. Pour qu'un mot puisse être mobilisé, il faut apprendre également des structures syntaxiques cohérentes et adaptées aux contextes.

Quatrièmement, le blocage lexical se manifeste par l'absence de réponses ou une phrase incomplète dans les post-tests, notamment dans les tâches de description ou de production libre. Ces blocages sont souvent causés par une surcharge cognitive. En effet, les débutants doivent mémoriser non seulement la forme des mots, mais aussi leur sens et leur usage en contexte, ce qui constitue une charge importante. Ce processus exige des efforts des apprenants pendant tout au long du processus d'apprentissage. À la suite de l'étude de Lagrange, la mobilisation du vocabulaire n'est pas vraiment flexible, car elle dépend du processus d'encodage, de stockage et d'utilisation répétitive, contextualisée et contrôlée au lieu d'un traitement non-guidé, ce qui limite la spontanéité et la rapidité de production. Le blocage lexical est causé par le manque de confiance quand ils produisent des phrases en français comme la réponse des apprenants dans la partie du questionnaire où ils signalent des difficultés à se souvenir des mots, de leur signification et de leur structure syntaxique.

Sur le plan pédagogique, ces difficultés ont été identifiées en classe lors des exercices d'entraînement. Par exemple, lors des exercices de production (rédiger un texte selon la consigne guidée ou jouer un jeu de rôle en binôme), les apprenants étaient invités à suivre attentivement la production de leurs camarades en donnant des commentaires ou des suggestions. Si cette démarche s'est révélée difficile au début, elle a progressivement permis aux apprenants de repérer des erreurs et de proposer des solutions. C'est un signe significatif dans les séances de cours que nous avons retenu après une longue durée.

Au-delà des difficultés, l'analyse qualitative des post-tests met en évidence plusieurs éléments significatifs dans l'appropriation du vocabulaire par les apprenants. Ces résultats témoignent l'efficacité partielle du module pédagogique d'intervention (fiches de vocabulaire, flashcards numériques, fiches pédagogiques) et l'intégration des jeux numériques comme un support d'apprentissage. Dans les exercices à consignes fermées (texte à trous, devinettes ou reformulation), la plupart des

apprenants ont mobilisé de manière appropriée le vocabulaire qu'ils ont appris du cours. Par exemple, dans le champ lexical des activités quotidiennes, les verbes pronominaux ont été employés dans un ordre logique. Concernant les métiers, la reconnaissance des professions à travers des définitions contextuelles a été indiquée par le succès de cette intervention pédagogique. Malgré certaines difficultés morphologiques, plusieurs productions ont utilisé correctement des structures syntaxiques pour rédiger des phrases complètes et conformes aux règles grammaticales. Cela montre que les apprenants ont intégrés des mots appris dans les phrases de manière autonome. Par ailleurs, la majorité des copies sont entièrement remplies, y compris les exercices de production écrite libre. Cette implication renforce une motivation réelle des apprenants et une bonne appropriation du vocabulaire après ces cours.

En somme, cette analyse qualitative des post-tests permet de souligner à la fois les difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants débutants dans la mobilisation du vocabulaire dans les contextes concrets, ainsi que les aspects positifs concernant l'appropriation du vocabulaire. Ces résultats mettent en évidence l'importance d'un enseignement du vocabulaire contextualisé, progressif et guidé comme celui mis en œuvre selon notre objectif de recherche. Malgré la taille réduite de l'échantillon, ce dispositif pédagogique semble favoriser le passage d'un vocabulaire passif à une mobilisation active, ce qui est un des objectifs de l'apprentissage d'une langue. Ces constats en cohérence avec les résultats venant du questionnaire et du journal de bord contribuent à valider des choix méthodologiques et didactiques dans le premier chapitre, à clarifier l'objectif de notre recherche et à préparer les propositions pédagogiques concrètes dans la partie de conclusion de notre mémoire.

5. Analyse qualitative des entretiens semi-directifs

Dans le cadre de cette recherche portant sur l'application des jeux numériques dans l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de huit apprenants au niveau débutant (équivalent niveau A1 selon CECRL). Ces entretiens avaient pour objectif de recueillir leurs partages et leurs

expériences concernant leur apprentissage du vocabulaire à travers différents supports pédagogiques, en particulier la présence des jeux numériques pendant les séances de cours. L'analyse qualitative des entretiens s'appuie sur un guide structuré en quatre parties principales :

- Perception générale de l'apprentissage du vocabulaire.
- Expériences vécues et évaluation de l'efficacité des jeux numériques.
- Propositions visant à améliorer l'apprentissage du vocabulaire avec les jeux numériques.
- Évaluation globale des séances du vocabulaire.

Les réponses recueillies permettent de souligner la participation des apprenants durant ces cours, leurs pratiques d'apprentissage, leurs obstacles et leurs stratégies d'apprentissage appliquées pour y faire face. L'analyse des données qualitatives a été réalisée selon une approche inductive, en s'appuyant sur des informations saisies dans les discours des participants. Ainsi, cette analyse vise non seulement à compléter les constats issus du questionnaire quantitatif mais aussi à nuancer le rôle des jeux numériques en tant qu'un outil ou support pédagogique dans l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats seront présentés selon les quatre volets du guide d'entretien (Voir Annexe⁵)

5.1. Perception générale de l'apprentissage du vocabulaire

En premier lieu, l'ensemble des apprenants interrogés reconnaît l'importance centrale du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. À la première question : « *Selon vous, le vocabulaire est-il important dans l'apprentissage des langues ? Pourquoi ?* », tous s'accordent à dire que le vocabulaire constitue une base essentielle qui favorise la communication. La majorité insiste sur le fait que la maîtrise du vocabulaire permet de se débrouiller dans de différentes situations communicatives, même sans connaître toutes les règles grammaticales. Le vocabulaire est ainsi considéré comme un levier pour la communication : « *lorsque je maîtrise bien le*

⁵ Annexe 4 : Guide d'entretien en français et en vietnamien

vocabulaire, je peux l'utiliser plus naturellement, on peut mieux s'exprimer... ». Autrement dit, la richesse et la précision du vocabulaire facilitent l'intégration active et efficace des apprenants dans les échanges. Les réponses révèlent également que le vocabulaire est perçu comme un outil pour interagir, se faire comprendre et comprendre les autres même si parfois on ne maîtrise pas des structures grammaticales. En effet, les apprenants expriment que le vocabulaire précède la grammaire dans l'ordre d'acquisition, qu'ils *se débrouillent bien sans connaître trop de grammaire* et que la grammaire n'est pas si importante pour la compréhension du contexte. La mobilisation du vocabulaire dans divers contextes est considérée comme un signe d'autonomie. D'après eux, le vocabulaire favorise non seulement la capacité de s'exprimer mais aussi les compétences en lecture et en écriture, ce qui montre son importance dans le développement de toutes les compétences langagières. Ainsi, cette perception justifie clairement la place essentielle du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue. Il est essentiel que l'enseignement du vocabulaire ne soit pas limité à donner une liste de mots à apprendre par cœur mais plutôt qu'il intègre à la communication et qu'il développe d'autres compétences langagières.

En deuxième lieu, concernant la pertinence de la quantité de vocabulaire enseigné, tous les apprenants estiment que le vocabulaire abordé dans les modules pédagogiques était adapté à leur niveau débutant.

« Je pense que c'est suffisant, j'en ai appris vraiment beaucoup ; (1^{er} apprenant)

Oui, parce que le vocabulaire couvrait bien toutes les situations de base, donc c'était suffisant pour communiquer normalement ; (2^{ème} apprenant)

Oui, je pense que cette quantité de vocabulaire était suffisante. Pour un débutant comme moi, on peut déjà utiliser ces mots dans la vie quotidienne. [...]». (4^{ème} apprenant)

La majorité des interviewés indique avoir pu mobiliser ces champs lexicaux dans des contextes concrets tels que décrire leur routine, demander leur chemin ou encore parler de leur habitude alimentaire. Ces données illustrent l'efficacité du module

pédagogique mis en œuvre et confirment les résultats des post-tests. Ce qui est plus significatif dans cette partie, c'est l'utilisation active et flexible des mots appris dans les différentes situations de communications au niveau débutant ainsi que dans la communication directe avec les Français natifs.

En troisième lieu, les facteurs de motivation évoqués par les apprenants incluent les exercices d'entraînement « sérieux », l'ambiance de la classe ainsi que l'intégration des jeux numériques et des activités de production orale (dialogue, jeux de rôle).

« Je pense que ce sont les jeux, et aussi les exercices qui étaient faciles à comprendre ; (4^{ème} apprenant)

Je pense à la rédaction. Je trouve que le fait d'écrire aide à relier les mots entre eux, donc c'est plus facile à retenir. Et comme c'est une mise en pratique, contrairement aux exercices classiques où on ne retient pas forcément les mots à apprendre ; (3^{ème} apprenant) ».

Plusieurs extraits d'entretien montrent que la motivation des apprenants est renforcée par l'intervention entre les activités formelles et sérieuses (les exercices d'entraînement) et ludiques (les jeux numériques) permettant à la fois la consolidation du vocabulaire et l'engagement actif dans cours. Cette approche est particulièrement pertinente pour les débutants souvent confrontés à la surcharge des mots et la complexité d'une nouvelle langue. Grâce à cette combinaison d'activités, les mots sont plus facilement mémorisés et mobilisés. Concernant les exercices de vocabulaire réalisés en classe, l'ensemble des apprenants ont exprimé une appréciation positive de ces exercices, car ils peuvent les aider à renforcer la compréhension des usages du vocabulaire dans des contextes précis.

En quatrième lieu, les entretiens ont permis d'identifier les principales difficultés rencontrées par des apprenants ainsi que leurs stratégies de remédiation dans leur apprentissage du vocabulaire. Ces difficultés ont été identifiées dans les résultats du questionnaire et du post-test, se répartissent en quatre grandes catégories : la mémorisation, la prononciation, l'orthographe et la confusion entre les mots de la

même famille. La difficulté la plus fréquemment évoquée est celle de la rétention des mots à long terme. C'est-à-dire que les apprenants ont eu beaucoup de mots à apprendre et à mémoriser et qu'ils les apprennent de manière isolée, ces mots seraient oubliés au fil du temps. Les apprenants ont également abordé la prononciation en particulier en raison des différences entre la graphie et la phonétique du français. Effectivement, en français, quand nous prononçons un mot, nous allons supprimer quelques sons (la lettre finale muette) ou prononcer clairement la totalité du son. Donc, cela provoque la confusion fréquente entre la prononciation et la rédaction des mots. L'orthographe représente une difficulté majeure qui est liée à la prononciation en raison des accents, des lettres muettes du français ainsi que la traduction vers la première langue étrangère qu'est l'anglais).

« Pour l'orthographe, je regardais souvent le mot, surtout ceux que j'écrivais mal ; (2^{ème} apprenant)

Je pense que ma difficulté dans l'apprentissage du vocabulaire, c'est que j'ai tendance à traduire les mots du français vers l'anglais ; (3^{ème} apprenant)

Oui, ma principale difficulté, c'était de réutiliser les mots. Je les comprenais en classe, mais je les oubliais rapidement après ; (8^{ème} apprenant)

C'est parce que je n'ai pas bien fait la distinction entre apprendre le vocabulaire et retenir le vocabulaire. Pour résoudre les problèmes de prononciation. [...]». (5^{ème} apprenant)

Pour y remédier, les apprenants ont utilisé diverses stratégies comme l'usage des flashcards (ce qui ont été conçus par l'enseignant), la rédaction de phrase en contexte, l'écoute répétée des mots via des outils (Google Traduction, dictionnaires...), la transcription phonétique en vietnamien ou l'association avec l'anglais. À partir de ces stratégies, les apprenants sont non seulement conscients de leurs difficultés, mais ils développent également une autonomie dans leur processus d'apprentissage.

5.2. Expériences vécues et évaluation de l'efficacité des jeux numériques

Dans cette partie, l'analyse se concentre sur l'évaluation des jeux numériques dans l'apprentissage du vocabulaire. L'objectif est d'identifier les avantages appréciés par les apprenants ainsi que les limites lors de l'usage de ces outils en contexte pédagogique.

L'ensemble des participants à l'entretien ont mentionné l'utilisation des outils numériques pendant les séances de cours de vocabulaire tels que Quizlet et Kahoot. L'un des avantages les plus fréquemment mentionnés concerne la motivation générée par les jeux numériques. Plusieurs apprenants soulignent que ces jeux aident à créer une ambiance participative et agréable, propice à la concentration et l'engagement des cours.

« Bien sûr, madame. D'abord parce que c'est plus amusant, moins monotone, et aussi parce que les autres élèves participent, donc cela crée une certaine compétition ; (1^{er} apprenant)

Oui, ça m'a permis de m'amuser au début du cours, donc ça m'a aidé à mieux me concentrer et à mieux recevoir le contenu. [...] » (2^{ème} apprenant)

Les jeux numériques apparaissent ainsi comme un élément déclencheur de motivation qui stimule l'engagement des apprenants du cours, notamment au début du cours où les apprenants peuvent parfois manquer d'énergie pour ces cours. Dans le journal de bord de l'enseignant, les comportements positifs des apprenants lors du recours à ces outils se sont expliqués par les actions suivantes : ils ont ri, ils étaient actifs, dynamiques et un peu compétitifs. Contrairement aux exercices classiques parfois un peu stressants et théoriques, l'utilisation des jeux numériques contribue à créer une ambiance compétitive mais ludique pour les apprenants. Ils sont considérés comme un outil de mise en route pédagogique qui permet de capter l'attention des apprenants tout en réduisant la pression liée à l'apprentissage. Cela convient dans le contexte où les apprenants sont débutants en trouvant la motivation initiale et l'attention avec l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Par ailleurs, selon les

réponses des participants, un autre point fort de jeux numériques est de faciliter la mémorisation immédiate ou à court terme du lexique grâce aux supports auditifs, visuels et retours immédiats sur les erreurs.

« Si je me souviens bien, on a fait des jeux comme Kahoot et Quizlet. Et je trouve que Kahoot est plus efficace pour se rappeler les mots dans un contexte, parce qu'on peut y ajouter des images, créer des questions à choix multiples ; (5^{ème} apprenant)

Ces plateformes m'ont surtout aidée à retenir la signification des mots ou leur usage de manière isolée, mais pas vraiment à les utiliser spontanément. [...] » (3^{ème} apprenant)

Kahoot et Quizlet qui figurent parmi les outils les plus utilisés durant l'expérimentation, proposent plusieurs formats interactifs tels que les questions à choix multiples, les illustrations visuelles et auditives. Ces outils facilitent la capacité cognitive des apprenants, en particulier l'encodage cognitif rapide du vocabulaire chez les apprenants débutants. En utilisant plusieurs canaux sensoriels qui stimulent l'attention et facilitent la rétention des mots, les jeux numériques sont donc efficaces pour favoriser la mémorisation rapide du vocabulaire. Ce type d'apprentissage est particulièrement utile et nécessaire dans la phase d'acquisition lexicale. C'est-à-dire qu'ils sont des outils de support favorisant la motivation scolaire et la mémorisation à court terme des apprenants. C'est pourquoi durant les séances de cours expérimentées, les jeux numériques ont été systématiquement combinées avec des exercices d'entraînement visant à renforcer à la fois la reconnaissance et la mobilisation active des mots appris. Selon les résultats menés auprès des huit apprenants, plusieurs apprenants expriment explicitement le besoin de pratiquer activement les mots appris avec des exercices lexicaux et grammaticaux comme dans la méthode traditionnelle.

« En écrivant un paragraphe, je corrigeais aussi mes fautes de grammaire en même temps. La première fois, quand je ne connaissais pas encore bien le vocabulaire, je faisais des textes courts. Mais après, quand j'étais plus à l'aise, je pouvais écrire plus longuement ; (6^{ème} apprenant)

Je pense à la rédaction. Je trouve que le fait d'écrire aide à relier les mots entre eux, donc c'est plus facile à retenir. Et comme c'est une mise en pratique ... donc ça aide à les mémoriser et à les utiliser correctement ; (3^{ème} apprenant)

Mais pour un cours, j'ai tendance à penser que vos exercices sont plus efficaces, parce que dans vos exercices, on apprend, on corrige, et on explique en même temps ; (5^{ème} apprenant)

Pour moi, écrire un paragraphe avec ces mots appris est plus utile. Comme ça, je peux pratiquer à la fois la grammaire et le vocabulaire. [...] » (7^{ème} apprenant)

Ces témoignages confirment l'importance des exercices d'entraînement dans le processus d'acquisition du vocabulaire. L'entraînement à travers la rédaction, la reformulation ou la production orale permet d'ancrer les connaissances lexicales dans la durée du cours. Les apprenants insistent sur les activités qu'ils ont faites en classe tout seul ou avec leur camarade grâce à l'accompagnement de l'enseignant. En particulier, ils soulignent l'importance des activités de rédaction, de production orale ou de reformulation, ce qui vise à appliquer les savoirs appris dans les situations de communication concrètes. Ils affirment également la valeur cognitive des exercices mis en place en classe, car ils doivent retenir des mots, les insérer en rédigeant des phrases complètes et utiliser des règles grammaticales. La correction immédiate assurée par l'enseignant permet de comprendre leur usage et d'améliorer la précision du vocabulaire mobilisé dans différents contextes.

Cette analyse révèle que l'efficacité des jeux numériques repose sur la combinaison avec des exercices d'entraînement traditionnels. Même si les jeux numériques constituent une ambiance motivante et active dans une classe de FLE et un levier de mémorisation à court terme, ils ne suffisent pas pour amener les apprenants à mobiliser spontanément les mots dans un contexte concret. C'est pourquoi, dans le cadre de notre expérimentation, nous avons conçu encore ces exercices et nous avons inséré les jeux dans une progression pédagogique où ils précédaient des exercices de mobilisation active des savoirs.

5.3. Propositions visant à améliorer l'apprentissage du vocabulaire avec les jeux numériques

Les données issues des entretiens montrent que les apprenants donnent des suggestions pour rendre les jeux numériques plus efficaces. D'une part, certains participants recommandent d'ajouter d'autres formats de jeux avec d'autres aspects (grammaire).

« Je pense qu'il n'y aurait pas grand-chose à changer, mais j'ai une idée de jeu : vous pourrez proposer des définitions avec des cases vides pour que les élèves remplissent ; (4^{ème} apprenant)

Je trouve que les jeux numériques sont très utiles. Ils devraient être intégrés tout au long du processus d'enseignement, pas seulement pour le vocabulaire mais aussi pour la grammaire et d'autres aspects [...] » (1^{er} apprenant)

Ces témoignages suggèrent que les jeux numériques pourraient être utilisés tout au long des séances de cours outre que ceux de vocabulaire. Dans ce cas, les apprenants identifient les jeux non seulement comme une source de plaisir et de motivation mais aussi comme des ressources pédagogiques efficaces. D'autre part, plusieurs apprenants expriment le besoin de recevoir des rétroactions systématiques à l'issue des jeux. Cette idée a été trouvée dans le journal de bord de l'enseignant. En effet, dans certains cours, après avoir appliqué les jeux, l'enseignant n'a pas donné immédiatement des feedbacks concernant les réponses fautives des apprenants. Ils soulignent également que les jeux numériques sont plus efficaces lorsqu'ils sont suivis de la correction explicite en classe, ce qui permet de comprendre leurs erreurs, d'éviter les difficultés récurrentes et de mieux mémoriser les formes et les usages corrects des mots. Ces propositions pédagogiques formées par les apprenants montrent une réflexion critique et constructive sur les jeux numériques. Elles montrent non seulement leur implication dans le processus d'apprentissage, mais aussi leur capacité à identifier les conditions pédagogiques optimales pour renforcer l'acquisition du vocabulaire.

5.4. Évaluation globale des séances du vocabulaire

L'ensemble des réponses montre que le vocabulaire enseigné était utilisable dans des situations de communication concrète. Effectivement, après ces cours, ils peuvent utiliser activement le vocabulaire appris quotidiennement. D'autres mettent l'accent sur la variété des supports (fiches du vocabulaire, exercices d'entraînement et jeux) comme un déclencheur de motivation pour l'engagement des apprenants. L'équilibre entre les activités ludiques et les activités pédagogiques est apprécié. D'une part, les jeux numériques sont perçus comme un outil de support pédagogique et une source de motivation afin de rendre l'ambiance de la classe plus dynamique et agréable. D'autre part, les apprenants reconnaissent également l'importance des exercices d'entraînement qui sont nécessaires pour stabiliser le vocabulaire et le mobiliser de manière autonome. Ainsi, l'intégration des supports pédagogiques apportent des avantages significatifs aux apprenants et ce processus est soutenu par l'accompagnement explicatif de l'enseignant.

En résumé, les entretiens révèlent que les apprenants ont des opinions positives sur l'enseignement du vocabulaire à travers les jeux numériques. Toutefois, ils insistent sur la nécessité de les combiner avec des exercices d'entraînement et un feedback plus explicite et immédiat de l'enseignant afin de favoriser leur mobilisation durable du vocabulaire. Leurs propositions soulignent une implication active et confirment la pertinence de l'approche pédagogique équilibrée entre les supports pédagogiques proposés et appliqués dans le cadre de notre recherche.

6. Triangulation des données quantitatives et qualitatives

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adopté une méthodologie mixte fondée sur la triangulation des données (Clark, 2018). Cette méthode permet de croiser les résultats venant de plusieurs outils de collecte des données tels que le questionnaire, les post-tests et les entretiens semi-directifs ainsi que les journaux de bord afin de valider la cohérence interne des observations et de renforcer la précision des résultats malgré la taille réduite de l'échantillon. Les difficultés recueillies du questionnaire auprès des apprenants, notamment la question ouverte 10 se retrouve dans les

productions des post-tests, ce qui est également abordé dans le journal de bord de l'enseignant. Les problèmes de mémorisation, les confusions morphosémantiques et les blocages lors des activités de production libre ont été à la fois déclarés et observés. Ce croisement souligne la concordance entre les perceptions des apprenants et leurs productions dans le post-test. Le journal de bord apporte une meilleure compréhension sur la progression des apprenants et les réactions observées en classe, ce qui est cité dans l'analyse d'autres outils de collecte des données. Les remarques sur les hésitations à l'oral, sur les difficultés spécifiques des apprenants et sur leur aptitude lors des séances de cours aident à corroborer les résultats du post-test. Les entretiens menés après les séances avec huit apprenants donnent également une compréhension plus fine des représentations, des stratégies et des émotions liées à l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants débutants. Ainsi, la triangulation a permis non seulement de confirmer la validité des résultats par la convergence des sources mais aussi de mieux comprendre le processus d'apprentissage à travers des regards complémentaires :

- Le questionnaire aide à identifier les perceptions générales des apprenants et leurs difficultés ressenties.
- Le post-test donne accès à la mobilisation active du vocabulaire.
- Le journal de bord combiné et cité dans d'autres analyses des résultats apporte une observation sur les comportements des apprenants en classe.
- Les entretiens permettent aux apprenants de partager ce qu'ils ont vécu pendant tout au long de ces séances.

Cette articulation de ces quatre outils de collecte des données construit une base solide pour la modification des supports pédagogiques adaptés et pour l'interprétation des résultats à la lumière des cadres théoriques dans le premier chapitre.

En somme, l'analyse des résultats montre l'efficacité de l'articulation de différents outils de collecte des données pour favoriser l'acquisition du vocabulaire en FLE chez les débutants. Les apprenants passent de la reconnaissance, la mémorisation à la mobilisation contextuelle du vocabulaire, soutenues par leur motivation et leur

engagement actif et dynamique du cours. L'intégration des supports pédagogiques et d'activités interactive a contribué à renforcer l'autonomie et à faciliter le passage du vocabulaire passif vers actif.

7. Discussions

Après avoir présenté les résultats de notre recherche, cette section propose une analyse approfondie de ces données à la lumière du cadre théorique mobilisé dans le premier chapitre. Il s'agit de clarifier nos objectifs lorsque nous avons mené cette expérimentation.

Cette étude avait pour objectif d'examiner et de classifier différents types de jeux numériques en fonction de l'adéquation avec les objectifs d'apprentissage du FLE en particulier pour huit apprenants débutants vietnamiens. Elle visait également à identifier les points forts et les points faibles de ces outils en tant que support pédagogique pour l'enseignement du vocabulaire.

L'analyse des données issues des outils de collecte des données a mis en évidence de grandes catégories principales de difficultés récurrentes par les apprenants débutants telles que : mémorisation et rétention ; prononciation et orthographe ainsi que mobilisation du vocabulaire en contexte.

Par ailleurs, l'intégration des jeux numériques comme Quizlet et Kahoot dans des séances de cours a eu un effet positif sur la motivation et sur la consolidation du vocabulaire acquis. D'une part, en ayant participé à ces jeux, l'ambiance de la classe devenait plus dynamique et interactive via des supports visuels, auditifs et des répartitions de groupes joueurs. Les apprenants ont apprécié l'aspect ludique et compétitif de ces outils qui ont favorisé leur engagement du cours. D'autre part, certaines limites de ces outils ont été révélés après les cours expérimentés, notamment liées à l'apprentissage approfondie chez les apprenants. En effet, les résultats indiquent que les exercices d'entraînement sont essentiels pour l'apprentissage du vocabulaire et que les jeux numériques devraient être utilisés en même temps pour optimiser le processus d'acquisition.

Les résultats confirment les constats présentés dans le cadre théorique sur l'apprentissage du vocabulaire en FLE et sur l'usage des jeux numérique.

Premièrement, les difficultés révélées (mémorisation et usage contextuel) rejoignent les analyses de Lagrange (2017-2018) et de Fontaine (2009) qui soulignent l'importance de la réutilisation régulière et de la contextualisation des mots appris pour faciliter la rétention et l'usage actif des apprenant. Les observations sur la prononciation et l'orthographe font preuve des travaux de Tréville et Duquette (1996). Ainsi,

Deuxièmement, l'impact positif des jeux numériques sur la motivation et la participation correspond aux théories et aux recherches antérieurs de Tardif, Oxford (1990) et Dehaene (2013). Ces auteurs insistent sur la façon pour laquelle les apprenants deviennent plus actif et dynamique dans leurs apprentissages.

Enfin, l'intégration des outils numériques provoque certaines limites pour l'enseignement d'une langue à distanciel, ce qui convient à l'étude de Rachid El Bettoui (2022). Cependant, dans le cadre de notre recherche, la nouveauté de cette approche ludique semble un levier de motivation pour les apprenants, ce qui rend la classe plus interactive et son ambiance plus agréable.

CONCLUSION

Ce mémoire s'inscrit dans une perspective théorique et empirique visant à examiner l'application des jeux numériques dans l'enseignement du vocabulaire auprès des apprenants débutant en FLE. La méthodologie adoptée permis de croiser les résultats quantitatifs avec le questionnaire et l'analyse qualitative approfondie issue des questions ouvertes du questionnaire, des exercices d'entraînement, du post-test et des entretiens semi-directifs.

Dans le cadre théorique, nous avons présenté des théories d'apprentissage et d'enseignement que nous avons appliqués lors des séances de cours expérimenté dans le but de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Nous avons également abordé un facteur important pour les apprenants (la motivation) et les difficultés rencontrées par eux ainsi que l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement à distance.

Notre recherche s'est articulée autour de trois questions : quelles sont les difficultés spécifiques des débutants vietnamiens lors de l'apprentissage du vocabulaire; dans quelle mesure les jeux numériques contribuent à l'enseignement du vocabulaire en FLE et à l'amélioration de la motivation des apprenants débutants vietnamiens et quels sont les points forts et les points faibles des jeux numériques en tant qu'outils pédagogiques pour l'enseignement du vocabulaire en FLE auprès des apprenants débutants vietnamiens. Pour y répondre, nous avons utilisé une approche mixte combinant un questionnaire quantitatif (questions fermée) et qualitatif (questions ouvertes), des exercices d'entraînement, un post-test qualitatif et des entretiens semi-directifs.

Les résultats montrent que les jeux numériques ont un impact positif sur la motivation, l'engagement et la mobilisation du vocabulaire pour les apprenants au niveau débutant. L'articulation entre exercices d'entraînement et jeux numériques a permis de renforcer le passage du vocabulaire passif à un usage actif dans des situations de communication concrètes et réelles. De plus, l'application de stratégies d'apprentissage (input compréhensible, output, constructivisme, socio-

constructivisme, approche par les tâches) dans la conception du module pédagogique d'intervention aide les apprenants à découvrir les leçons de manière actif et autonome avec l'accompagnement de l'enseignant.

Cependant, certaines limites doivent être soulignée dans notre recherche telles que la taille restreinte de l'échantillon, la durée courte de l'expérimentation, des contraintes techniques et le manque de retour systématique et immédiate après les activités ludiques. Cela ne permet pas de généraliser les résultats de recherche et d'évaluer l'efficacité des jeux numériques à long terme. Il faut améliorer ces points dans les futures recherches pour optimiser l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire en FLE.

En conclusion, cette recherche confirme que les jeux numériques constituent un outil efficace pour motiver l'apprentissage et dynamiser l'enseignement du vocabulaire en FLE à condition de les intégrer dans une démarche pédagogique cohérente et accompagnée. Ce travail ouvre également l'orientation à de futures recherches dans le but d'optimiser la combinaison hybride entre méthodes traditionnelles et nouvelles technologies visant à un apprentissage ludique, interactif mais durable.

RÉFÉRENCES

Ahlem, T. (2009). *L'activité ludique dans l'apprentissage des mots en français langue étrangère : Le cas des élèves de la 4ème année primaire*. Université d'Oran]. Algérie

- Alain, P. C. e. G. (2006). Apprendre In Jean-Luc-Roulin (Ed.), *La Psychologie Cognitive* Breal
- Alain Rey, P. R., Josette Rey-Debove. (1945). *Dictionnaire Le Petit Robert*. Retrieved 19 Mars from <https://dictionnaire.lerobert.com/fr/>
- Atlan, J. (2003). *La recherche sur les stratégies d'apprentissage appliquée à l'apprentissage des langues* Toulouse INP]. <https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051945/document>
- Bonafé, C. (2022). Autonomie 1-3. Retrieved 25 Mars 2025, from https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/04/FS_Autonomie_DACIP.pdf
- Bourgeois, G. C. e. É. (2011). La recherche sur « apprendre » peut-elle aider à « faire apprendre » ? In *Apprendre et faire apprendre* (pp. 304). Presses Universitaires de France
- Bruno, J. (2008). Pause récréative ou méthode à part entière https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=26154
- Clark, J. W. C. e. V. L. P. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research
- CNRS. (2005). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Retrieved 15 Mars from <https://www.cnrtl.fr/definition/>
- Colette Gibbe, J. G., Marie-Louise Parizet, Jacques Pécheur. (2016). CLE Internationale
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Dehaene, S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. 7. <https://www.paristechreview.com/2013/11/07/apprentissage-neurosciences/>
- Dolle, J.-M. (1974). *Pour comprendre Jean Piaget* (Vol. 1). Editions Dunod
- Dominic ANCTIL, C. S. (2024). Effets d'une recherche collaborative sur les pratiques d'enseignement de vocabulaire d'enseignantes de français de 4e et 5e secondaire intervenant auprès d'élèves éprouvant des difficultés langagières. *Revue internationale de didactique du français*, 7. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>
- Dortier, J.-F. (2001). *Le débat de Piaget/Chomsky*. Sciences Humaines
- Duquette, M.-C. T. e. L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* Hachette
- Elie, A. (2011). Le rôle des jeux dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères *The Arab Journal For Arts*, 8.
- Fayol, M. (2011). Un esprit pour apprendre In G. C. e. É. Bourgeois (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* Presses Universitaires de France
- Fontaine, E. (2009). *Les stratégies d'enseignement dii vocabulaire auprès des élèves à besoins particuliers intégrés en classe ordinaire* UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE].

- française, A. (2024). *Dictionnaire de l'Académie française*. Retrieved 15 Avril from <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9J0205>
- française, A. (2024). *Dictionnaire de l'Académie française*. Retrieved 15 Mars from <https://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>
- Genève, U. d. (2019). Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action. 1-3. Retrieved 15 Novembre 2024, from https://www.unige.ch/dife/files/7915/5602/4401/SEA_Taxnomies-verbes-action_avril2019.pdf
- Grandmont, N. d. (1989). *LA PÉDAGOGIE DU JEU*. De Boeck Université.
- Guinet, C. (2021). *Classe en ligne : conception et utilisation des jeux pour l'apprentissage du FLE* Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03292713/document>
- Hilton, H. (2009). Théorie d'apprentissage et didactique des langues. Retrieved 28 Mars 2025, from <https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/acquisition-apprentissage-et-diffusion-des-savoirs/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues/@/@openPDF?uid=a21ddc12c1084a54b48a3c6604a19f49&id=theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues>
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* Projet langues vivantes, Strasbourg
- Jean-Marc Dewaele, C. O., Durmus Karci, Sinem sinem Uysal, Elif Derya Ozdemir et Nuri Balta (2019). How distinctive is the Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety of Kazakh learners of Turkish? Retrieved 20 Avril from
- Kandassamy, O. (2015). *Apprendre par le jeu au cycle 3 : le jeu au service des apprentissages fondamentaux ?* UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANEE SPE de Guadeloupe]. Guadeloupe.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
- Lagrange, D. (2017-2018). *Mémorisation du vocabulaire :quels dispositifs mettre en place ?* Université Grenoble Alpes].
- Lecomte, J. (2001). Lev Vygotski: pensée et langage, du social vers l'individuel In J. F. Dortier (Ed.), *Le langage: nature, histoire et usage* Editions Sciences Humaines
- Louise Sauvé, L. R. e. M. G. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. 33. Retrieved 20 Avril 2025, from <https://savie.ca/SAVIE/Publications/Jeux/021-Impact-jeu-apprentissage-SciencesEducation.pdf>
- Mathieu Loiseau, V. Z., Racha Hallal, Pauline Ballot, Yoann Goudin, Nadia Yassine-Diab, Kenwright John. (2017, 2017-08-15). *GAMER (Gaming Applications for Multilingual Educational Resources)* CNRS, Marseille, France <http://innovatives.cnrs.fr/innovatives-shs-2017/exposition/article/education>
- Mehlinger, M. B. e. M. (2022). Les théories de l'apprentissage Retrieved 25 Mars 2025, from https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

- Meirieu, P. *Autonomie* Retrieved 25 Mars from <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale, d. l. E. s. e. d. l. R. (2017). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux*. DEPP – Département de la valorisation et de l'édition. Retrieved 20 Avril from <https://www.education.gouv.fr/media/15203/download>
- Mucchielli, P. P. e. A. (2021). L'analyse thématique In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Armand Colin
- Naima Ould Benali, L. B. e. C. C. (2021). L'enseignement à distance en licence de FLE : quels objets d'enseignement pour quels objectifs d'apprentissage. Compte rendu d'une expérience et proposition d'une démarche pour un meilleur enseignement hybride. <https://journals.openedition.org/multilinguales/7472?lang=fr#quotation>
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Oléron, P. (1967). *Bulletin de psychologie* (Vol. 20).
- Ottavie, D. (2016). Le développement de l'intelligence de l'enfant. In *Les grands penseurs des Sciences Humaines*
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle ELT
- Pearson. (2003a). *Chapitre 7: La mémoire*. Retrieved 29 Mars from https://www.pearson.fr/resources/titles/27440100934740/extras/7291_psychologie_chap7.pdf
- Pearson. (2003b). *Chapitre 7: La mémoire* Retrieved 29 Mars from https://www.pearson.fr/resources/titles/27440100934740/extras/7291_psychologie_chap7.pdf
- Piaget, J. (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Seuil
- Picoche, J. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. *Lexique et vocabulaire: quelques principes d'enseignement à l'école*, 1. <https://eduscol.education.fr/document/15619/download>
- Rachid El Bettoui, A. H., Lhassane Jaouhari et Samir Mirdasse. (2022). *Digitalisation pédagogique et défis de l'enseignement à distance: Cas de l'Ecole Supérieure de Technologie d'Agadir* Université Ibn Zohr]. Maroc.
- Rémon, J. (2017). Jeux numériques pour l'apprentissage : jouer avec la langue ou créer par la langue. 36, 1-15. Retrieved 15 Novembre 2024, from <http://journals.openedition.org/apliut/5675>
- Richards, M. H. L. e. J. C. (2000). Series editors'preface In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* Cambridge University Press.
- Saussure, F. d. (1916). *Cours De Linguistique Générale* (Payot, Ed.).
- Siréjols, É. (2017). *Vocabulaire en dialogues A1-A2* CLE INTERNATIONAL.

- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning* Oxford University Press
- Swain, M. (2005). *The Output Hypothesis: Theory and Research* Lawrence Erlbaum associates
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégie* Éditions Logiques
- UNESCO. *Technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Retrieved 20 Avril from <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-l-information-et-de-la-communication-tic>
- Unicef. (2018). *Apprendre par le jeu* Retrieved 20 Avril from <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/Apprendre%20par%20le%20jeu.pdf>
- Viau, R. (2015). *La motivation en contexte scolaire* De Boeck
- Vygotski, L. (1982-1984). In *Pensée et langage* Pedagogika.
- Zaki, A.-L. (2017). *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire français à un public arabophone de Jordanie : propositions et recommandations didactiques* Université Al albayt.

