

Cartes conceptuelles numériques au service de la didactique du lexique: un levier pour l'efficacité de l'apprentissage**Sofiane ZOUTENE**

Laboratoire PEDDEN, El-Tarf, National Higher School of Technology and Engineering of Annaba (Algeria), s.zoutene@ensti-annaba.dz

Soumis le: 28/02/2025**révisé le:** 10/09/2023**accepté le:** 23/09/2025**Résumé**

Cet article explore l'impact des cartes conceptuelles numériques sur l'acquisition du lexique en contexte d'enseignement du français langue étrangère. Une expérimentation a été menée auprès de douze apprenants de niveau A2.1, inscrits à l'école *Apostrophe* à Annaba et répartis en un groupe expérimental utilisant cette stratégie et un groupe témoin ne l'appliquant pas. L'analyse des performances en production orale révèle une meilleure appropriation du vocabulaire chez les apprenants du groupe expérimental, notamment en termes de précision lexicale et de fluidité. Les résultats confirment l'efficacité des cartes conceptuelles numériques comme outil didactique innovant favorisant la structuration et la mémorisation du lexique. Ces conclusions ouvrent la voie à de nouvelles perspectives pour enrichir les pratiques pédagogiques et optimiser l'enseignement du lexique en FLE.

Mots-clés: *Cartes conceptuelles numériques, didactique du lexique, production orale, français langue étrangère, mémorisation.*

Digital concept maps in lexical didactics: a lever for effective learning**Abstract**

This study examines the impact of digital concept maps on vocabulary acquisition in a foreign language learning context. Conducted with A2.1-level adult learners at the *Apostrophe* language school in Annaba, the research involved an experimental group (using digital concept maps) and a control group (without this tool). The results demonstrate the effectiveness of digital concept maps in enhancing lexical competence, fostering better retention, and reducing lexical deficiencies. The study highlights the pedagogical potential of this strategy and suggests further research to develop optimised models for vocabulary learning.

Keywords: *Digital concept maps, vocabulary teaching, lexical acquisition, foreign language learning, pedagogical strategies.*

Auteur correspondant: Sofiane ZOUTENE s.zoutene@ensti-annaba.dz

Introduction:

À l'ère du numérique et de la généralisation des technologies modernes, l'apprentissage des langues se renouvelle et s'enrichit de dispositifs pédagogiques innovants exploitant les outils digitaux. Cette évolution ne se limite pas à la numérisation des supports, mais engage une redéfinition des modalités d'acquisition des compétences linguistiques, en mettant en exergue les processus cognitifs sollicités par ces nouveaux environnements d'apprentissage^(1,2).

Parmi les composantes fondamentales de la compétence langagière, la maîtrise du lexique occupe une place centrale, conditionnant tant la réception que la production linguistique. L'enrichissement lexical, s'il est abordé de manière méthodique et adaptée aux spécificités cognitives des apprenants, peut favoriser un accès plus aisé aux structures syntaxiques et discursives complexes^(3,4). Dans ce sillage, l'acquisition du lexique en français langue étrangère (FLE) demeure un enjeu central mais problématique, car les approches traditionnelles de mémorisation (listes de mots, répétitions mécaniques) ne garantissent ni une rétention durable ni une mobilisation efficace en contexte communicatif. Si les recherches en didactique du FLE soulignent l'importance d'outils innovants pour enrichir le vocabulaire^(5,6), peu d'études portent sur l'usage des cartes conceptuelles numériques, notamment dans le contexte algérien et au niveau A2.1. Ce manque soulève une question centrale: comment favoriser une structuration et une mobilisation plus efficaces du lexique en production orale? Dans cette perspective, notre recherche interroge l'impact didactique des outils numériques sur l'appropriation lexicale en FLE, ainsi que leur effet sur la motivation et l'autonomie des apprenants de niveau A2.1. Parmi ces outils, les cartes conceptuelles se distinguent par leur capacité à structurer et organiser les connaissances de manière dynamique. Elles constituent un levier didactique de premier ordre en mobilisant simultanément des mécanismes de catégorisation, d'association et de hiérarchisation des informations⁽⁷⁾. En s'appuyant sur une architecture cognitive en réseau, ces cartes favorisent un apprentissage en profondeur et une meilleure rétention des unités lexicales⁽⁸⁾. L'intérêt des cartes conceptuelles numériques réside également dans leur interactivité et leur potentiel à renforcer la motivation des apprenants en rendant le processus d'apprentissage plus engageant et participatif⁽⁹⁾.

Notre étude s'inscrit dans cette dynamique et vise à examiner les effets de l'usage des cartes conceptuelles numériques sur l'acquisition du lexique en français langue étrangère (FLE). Plus précisément, nous interrogeons leur impact sur le développement des compétences lexicales d'apprenants de niveau A2.1, selon les référentiels du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁽¹⁰⁾.

En effet, le choix du niveau A2.1 n'est pas fortuit. Il s'explique par plusieurs considérations didactiques et méthodologiques. D'une part, ce niveau correspond à une étape charnière dans l'acquisition du français langue étrangère, telle que définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2020). Les apprenants de niveau A2 commencent à dépasser la simple reconnaissance lexicale propre au niveau A1 pour accéder à une mobilisation plus fonctionnelle et productive du vocabulaire. Ils sont capables de comprendre et d'utiliser des expressions fréquentes relatives à des domaines d'intérêt immédiat, mais leur stock lexical demeure limité et nécessite des stratégies structurantes pour s'enrichir.

D'autre part, ce niveau se prête particulièrement bien à l'expérimentation sur les cartes conceptuelles numériques, car les apprenants disposent déjà d'un socle lexical et grammatical de base qui leur permet de participer activement à la construction de représentations visuelles sans être freinés par une absence totale de connaissances. En revanche, leur maîtrise encore fragile du lexique rend pertinent l'introduction d'un outil facilitant la structuration, l'organisation et la rétention des mots nouveaux. Enfin, le choix du niveau A2.1 s'explique également par des raisons pédagogiques liées au contexte d'enseignement. Dans le cadre de la formation estivale menée à l'école Apostrophe, la majorité des inscrits appartenaient à ce niveau selon les résultats du test de positionnement initial. Le groupe A2.1 offrait donc un échantillon homogène et représentatif, garantissant une meilleure fiabilité dans l'observation des effets de

la stratégie expérimentée.

À partir de cette problématique, nous formulons l'hypothèse selon laquelle « la conception et l'exploitation de cartes conceptuelles tout au long du processus d'apprentissage linguistique contribuent significativement à l'amélioration des compétences lexicales des apprenants ».

Afin d'évaluer la validité de cette hypothèse, nous nous attacherons à répondre à la question suivante:

Quels bénéfices cette modalité d'apprentissage apporte-t-elle en termes de construction et de consolidation des connaissances lexicales?

Notre investigation empirique repose sur une étude de terrain menée auprès d'un échantillon de douze apprenants adultes inscrits en niveau A2.1 dans le cadre d'une formation estivale dispensée à l'école Apostrophe à Annaba. À travers une expérimentation et une analyse comparative entre un groupe expérimental et un groupe témoin, nous chercherons à identifier les effets spécifiques de l'usage des cartes conceptuelles numériques sur l'acquisition lexicale.

Enfin, en nous appuyant sur les travaux existants, nous confronterons nos résultats aux recherches antérieures ayant mis en évidence l'efficacité de ces dispositifs dans l'apprentissage du lexique^(11,12). Cette étude vise ainsi à apporter une contribution aux réflexions actuelles sur

l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement du FLE et à explorer de nouvelles pistes didactiques favorisant l'appropriation du lexique en contexte d'apprentissage formel.

1- Cadre théorique:

L'enseignement des langues et des disciplines académiques se heurte à de multiples défis, dont l'un des plus récurrents concerne la mémorisation et la structuration des savoirs. L'apprentissage repose sur un ensemble complexe de connexions entre les concepts, nécessitant une organisation cognitive efficace afin de faciliter l'ancrage des connaissances dans la mémoire à long terme⁽¹³⁾. Toutefois, les approches pédagogiques traditionnelles peinent parfois à répondre aux besoins des apprenants, notamment en ce qui concerne la construction de réseaux sémantiques solides et la rétention des notions essentielles. En effet, dans les approches traditionnelles de l'enseignement du français langue étrangère, l'apprentissage du lexique a longtemps été centré sur la mémorisation de listes de mots, souvent classés par thèmes, et sur la traduction directe entre la langue cible et la langue maternelle. Ces méthodes privilégient une acquisition essentiellement quantitative, où l'accent est mis sur l'accumulation de vocabulaire sans nécessairement favoriser son intégration dans un usage discursif.

La pratique pédagogique courante consistait également à aborder le vocabulaire de manière décontextualisée, en dehors de situations communicatives authentiques, ce qui limite la capacité des apprenants à mobiliser ces mots dans des échanges réels. De plus, les activités lexicales se réduisaient souvent à des exercices de répétition mécanique ou à des évaluations fermées (QCM, appariements), qui mesurent la reconnaissance des mots mais ne développent pas leur emploi actif en production orale ou écrite.

Ces approches, bien qu'utiles pour une première exposition au lexique, peinent à répondre aux besoins actuels des apprenants. Elles négligent la structuration cognitive des connaissances et la création de réseaux sémantiques, indispensables pour une mémorisation durable et une récupération rapide des unités lexicales. De plus, elles suscitent souvent une démotivation, car les apprenants perçoivent l'apprentissage du vocabulaire comme une tâche fastidieuse et peu signifiante.

Ainsi, face aux limites des approches traditionnelles, la didactique des langues explore de nouvelles stratégies, dont l'usage des cartes conceptuelles numériques, qui permettent de replacer le lexique dans une logique cognitive, interactive et communicative mieux adaptée aux attentes des apprenants d'aujourd'hui.

Aussi, dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues, la question de l'acquisition du lexique demeure un enjeu central. La richesse et la flexibilité de l'usage lexical conditionnent la fluidité de la communication et l'aisance dans les interactions linguistiques⁽¹⁴⁾. Face aux

limites des méthodes conventionnelles, les chercheurs en linguistique appliquée et en didactique des langues explorent de nouvelles stratégies d'enseignement visant à optimiser le processus d'acquisition du vocabulaire. Parmi les dispositifs émergents, l'usage des cartes conceptuelles numériques apparaît comme une approche novatrice, en ce qu'il permet à la fois de représenter visuellement les relations entre mots et concepts et de soutenir un apprentissage dynamique et participatif⁽¹⁵⁾.

Les cartes conceptuelles constituent ainsi un outil didactique particulièrement pertinent pour remédier aux difficultés lexicales des apprenants. Elles offrent plusieurs avantages, notamment, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances, en structurant l'information de manière spatiale et en facilitant la construction de réseaux sémantiques cohérents⁽¹⁶⁾; l'amélioration des capacités de prise de notes et d'analyse, en permettant aux apprenants de synthétiser et d'articuler leurs idées de manière visuelle et schématique⁽¹⁷⁾; une meilleure rétention des informations, grâce à une mise en relation dynamique des concepts qui favorise un encodage en profondeur dans la mémoire à long terme⁽¹⁸⁾; et enfin, une évaluation formative efficace, en offrant à l'enseignant un aperçu des représentations cognitives des apprenants et en facilitant l'identification des erreurs conceptuelles ou lexicales⁽¹⁹⁾.

En effet, le concept de carte conceptuelle a été formalisé par Joseph D. Novak dans les années 1970 dans le domaine de la psychologie de l'éducation. Inspiré par la théorie de l'apprentissage significatif de David Ausubel, Novak cherchait à représenter visuellement la manière dont les apprenants organisent leurs connaissances. Les cartes conceptuelles reposent sur une structuration hiérarchique et logique: elles relient des concepts par des liens explicites et étiquetés, ce qui en fait un outil privilégié pour l'enseignement et l'apprentissage.

En parallèle, l'idée de carte mentale (ou carte heuristique) a été popularisée dès les années 1960 par Tony Buzan. Elle s'inscrit davantage dans le domaine du développement personnel, de la créativité et de la mémorisation rapide. Contrairement aux cartes conceptuelles, les cartes mentales se construisent souvent autour d'un mot-clé central, avec des branches associatives rayonnantes, sans nécessaire hiérarchie ni relations logiques formalisées (Buzan, 1993). Ainsi, si les deux outils ont pour point commun d'exploiter la visualisation graphique des connaissances, leur finalité diffère: les cartes conceptuelles relèvent d'une démarche scientifique et didactique, visant la structuration cognitive des savoirs ; les cartes mentales relèvent davantage d'une approche créative et associative, visant à stimuler la mémoire et l'imagination. Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyons spécifiquement sur la carte conceptuelle numérique, car elle offre une organisation hiérarchisée et explicite du lexique, adaptée aux besoins d'un apprentissage structuré du FLE. Ainsi, loin d'être de simples supports d'apprentissage, les cartes conceptuelles numériques constituent également un puissant outil d'autorégulation pour les apprenants, leur permettant de réviser et d'affiner leurs représentations mentales au fil du processus d'apprentissage. En encourageant une approche réflexive et collaborative, elles s'inscrivent pleinement dans une pédagogie active centrée sur l'apprenant.

1-1- Approches théoriques sous-jacentes:

L'intérêt pour les cartes conceptuelles numériques s'appuie sur plusieurs cadres théoriques en sciences de l'éducation et en didactique des langues.

1-1-1- L'approche cognitiviste:

L'approche cognitiviste postule que l'apprentissage repose sur des processus internes de traitement, de stockage et de récupération de l'information⁽²⁰⁾. Dans cette perspective, l'acquisition du lexique ne se limite pas à une simple mémorisation de mots isolés, mais suppose l'établissement de connexions entre les unités lexicales et leur contexte d'usage⁽²¹⁾. Les cartes conceptuelles numériques, en explicitant ces liens de manière visuelle et interactive, s'intègrent pleinement dans cette dynamique.

Les neurosciences cognitives apportent également un éclairage précieux sur l'efficacité de ces outils. La plasticité cérébrale et la mémoire associative jouent un rôle clé dans

l'apprentissage des langues, et les représentations graphiques favorisent une meilleure consolidation des connaissances en stimulant les interactions entre les différentes aires cérébrales impliquées dans le traitement du langage⁽²²⁾.

1-1-2- L'approche socioconstructiviste:

Dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage est envisagé comme un processus interactif dans lequel l'apprenant construit activement son savoir en interaction avec son environnement⁽²³⁾. Les cartes conceptuelles numériques favorisent cette construction collaborative en permettant aux apprenants de partager, d'organiser et de modifier collectivement leurs représentations lexicales.

Les recherches en didactique du FLE ont d'ailleurs montré que les activités collaboratives intégrant des cartes conceptuelles améliorent la compréhension et l'appropriation du lexique, en stimulant des mécanismes d'élaboration et de co-construction des connaissances⁽²⁴⁾.

1-1-3- L'approche communicative:

L'approche communicative, qui met l'accent sur le développement des compétences interactionnelles, confère à l'apprenant un rôle central dans son processus d'apprentissage. L'enseignant devient un facilitateur, et l'apprenant est amené à s'engager activement dans des situations authentiques de communication⁽²⁵⁾. Dans cette optique, les cartes conceptuelles numériques ne se limitent pas à un outil de mémorisation, mais deviennent un moyen de structurer et de verbaliser ses idées, contribuant ainsi au renforcement des compétences communicatives.

1-2- Définition et fonctionnement des cartes conceptuelles:

Les cartes conceptuelles sont des représentations graphiques des relations entre différents concepts. Chaque concept est généralement inscrit dans une case ou un cercle et relié aux autres concepts par des flèches indiquant les types de relations existant entre eux. Ce mode de structuration favorise une compréhension approfondie des notions et facilite leur mémorisation en offrant un cadre visuel et hiérarchisé de l'information.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'utilisation des cartes conceptuelles numériques présente plusieurs avantages tels qu'une structuration du lexique plus efficace, en mettant en évidence les relations sémantiques et syntaxiques entre les mots ; un gain de temps dans l'assimilation des notions, en évitant une approche linéaire et en privilégiant une structuration en réseau ; une meilleure implication des apprenants, qui deviennent acteurs de leur propre apprentissage en construisant eux-mêmes leurs représentations lexicales ainsi qu'une adaptation aux différents styles cognitifs, en offrant un support qui peut être personnalisé et modifié en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant.

Ainsi, les cartes conceptuelles numériques se révèlent être un outil didactique efficace pour l'enseignement et l'apprentissage du lexique en FLE, en combinant structuration cognitive, interactivité et engagement actif des apprenants.

2- Contexte de l'expérimentation:

Cette étude expérimentale a été menée auprès de douze (12) apprenants adultes inscrits au niveau A2.1 dans le cadre d'une formation estivale dispensée à l'école de langues Apostrophe, située à Annaba. Fondée en 2016, cette institution jouit d'une solide réputation grâce à l'expertise pédagogique de son corps enseignant, composé de formateurs rigoureusement sélectionnés. Le recrutement des enseignants repose sur un processus combinant une évaluation des compétences académiques et linguistiques à travers l'examen du curriculum vitae des candidats, ainsi qu'un entretien d'embauche interactionnel supervisé par le fondateur et la directrice de l'établissement, tous deux professeurs universitaires de langue française.

L'école Apostrophe accueille annuellement plusieurs centaines d'apprenants de tous âges (enfants, adolescents et adultes), et propose un éventail de formations linguistiques adaptées aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Outre l'enseignement des langues française et anglaise, qui constituent son cœur de formation, l'établissement dispense également des cours d'allemand, d'italien et de turc. Il propose par ailleurs des préparations ciblées aux

certifications linguistiques reconnues, telles que le TCF-France, le TCF-Canada, le DELF, le DALF et l'IELTS. En parallèle, l'école collabore avec des entreprises locales dans le cadre de conventions de formation en langues, notamment pour l'enseignement de l'anglais professionnel aux employés.

Nous précisons que les douze participants de l'expérimentation étaient des adultes âgés de 18 à 34 ans, avec une moyenne d'âge de 24 ans. Leur profil socioprofessionnel était diversifié: cinq étaient étudiants universitaires (licence et master), trois jeunes diplômés en recherche d'emploi, deux enseignants débutants du primaire et deux employés dans le secteur privé. Tous avaient suivi un test de positionnement initial qui les a placés au niveau A2.1 selon les critères du CECRL. Leur motivation principale pour suivre cette formation en français variait selon leur situation. Les étudiants souhaitaient améliorer leur niveau en vue de passer les épreuves de certification (TCF et DELF) nécessaires à une mobilité académique ou professionnelle. Les jeunes diplômés, quant à eux, considéraient la maîtrise du français comme un atout pour accéder à des postes dans des entreprises où cette langue reste un vecteur essentiel de communication. Pour ce qui est des enseignants débutants, ils cherchaient à perfectionner leur expression orale pour répondre aux exigences pédagogiques de leur métier. Enfin, les employés du secteur privé voulaient développer leur compétence en français afin de mieux interagir avec leurs collègues et partenaires francophones.

Enfin, ce profil hétérogène mais représentatif des publics inscrits à l'école Apostrophe reflète la diversité des besoins et met en évidence l'importance de proposer des dispositifs didactiques adaptés. L'usage des cartes conceptuelles numériques visait précisément à répondre à ces attentes en favorisant une appropriation structurée et durable du lexique.

2-1- Constitution des groupes et organisation de la formation:

Afin de garantir une homogénéité des groupes, les apprenants de l'école sont soumis à un test de positionnement initial, évaluant leurs compétences dans les quatre habiletés langagières fondamentales (compréhension et production, écrite et orale). Ce test permet de déterminer avec précision le niveau linguistique de chaque candidat et de l'intégrer dans un groupe correspondant à ses acquis et à ses besoins.

Dans le cadre de notre expérimentation, qui s'est étalée sur une durée de 27 heures (en plus des trois heures de la dernière séance consacrée au test), les douze participants ont été répartis en deux groupes distincts:

Un groupe témoin, composé de cinq apprenants.

Un groupe expérimental, constitué de sept apprenants.

La répartition des apprenants en deux groupes (7 dans le groupe expérimental et 5 dans le groupe témoin) n'a pas été décidée par le chercheur, mais résulte du mode d'organisation interne de l'école Apostrophe. En effet, dès leur inscription, les apprenants choisissent librement entre deux types de formation: une formation intensive (deux séances par semaine, soit six heures), généralement privilégiée par les étudiants et les personnes en congé estival ; une formation extensive (une séance par semaine, soit trois heures), souvent choisie par les apprenants salariés ou ayant d'autres contraintes de disponibilité. Cette distinction est donc liée à la disponibilité et aux emplois du temps personnels des apprenants (étudiants, travailleurs, etc.), et non à une répartition imposée par le chercheur. Les groupes se sont donc constitués naturellement en fonction de ce choix initial. De ce fait, l'expérimentation a été menée sur ces deux groupes déjà constitués, sans intervention de l'expérimentateur dans leur composition. Cette situation reflète d'ailleurs les conditions authentiques d'apprentissage en centre de langues et garantit la validité écologique de l'étude.

Rappelons que l'ensemble des participants a suivi une formation de trente (30) heures correspondant au programme du niveau A2.1. L'enseignement s'est appuyé sur la méthode Alter Ego+, une approche actionnelle conçue pour les adolescents et adultes, structurée en plusieurs dossiers thématiques. Chaque dossier propose une diversité de tâches et de situations communicatives favorisant l'apprentissage du français à travers des mises en situation concrètes

et interactives. La méthode couvre divers aspects de la langue, notamment:

Le vocabulaire thématique, visant l'enrichissement lexical progressif.

Les activités de phonétique (phonie-graphie), favorisant la correction de la prononciation et la correspondance entre oral et écrit.

Les leçons de grammaire, adaptées aux niveaux des apprenants et présentées de manière contextualisée.

Les tests DELF, permettant une familiarisation avec les épreuves de certification.

Les exercices de consolidation, proposés en fin de chaque dossier afin de renforcer les acquis. Les enregistrements audio, intégrés à la méthode pour développer les compétences de compréhension orale.

L'organisation des séances de formation différait selon les groupes. En effet, le groupe témoin a suivi une séance hebdomadaire de trois heures, chaque samedi de 9 h à 12 h. Le groupe expérimental, quant à lui, a bénéficié d'un rythme plus soutenu avec deux séances hebdomadaires de trois heures chacune, les dimanches et mardis de 9 h à 12 h. La formation s'est déroulée sur une période de trois mois, couvrant juin, juillet et août 2024. Cependant, en raison des rythmes d'apprentissage distincts, les deux groupes n'ont pas terminé leur formation au même moment: le groupe témoin a achevé son programme en deux mois et demi (de la mi-juin à la fin août). Parallèlement, le groupe expérimental, en raison de son emploi du temps intensif, a terminé en cinq semaines (du début juillet à la mi-août).

L'expérimentation a ainsi permis d'analyser l'impact différencié des modalités pédagogiques sur l'acquisition des compétences linguistiques des apprenants, en mettant particulièrement l'accent sur le rôle des cartes conceptuelles numériques dans le développement du lexique et de la structuration cognitive du savoir.

3- Méthode et démarche:

L'expérimentation menée auprès du groupe expérimental visait à évaluer les effets de l'usage des cartes conceptuelles numériques sur l'acquisition et la rétention du lexique. Dans le cadre de la première séance, consacrée à la thématique de l'amitié et plus particulièrement aux types d'amis, il a été demandé aux sept apprenants de concevoir une carte conceptuelle, d'abord individuellement, puis collectivement.

Le protocole d'expérimentation s'est articulé autour de deux phases distinctes:

1- Phase individuelle (10 minutes): Chaque apprenant a élaboré un brouillon de carte conceptuelle, synthétisant les idées principales abordées en cours.

2- Phase collaborative (15 minutes): Les apprenants ont comparé et discuté leurs cartes individuelles afin d'en produire une version commune, intégrant les informations essentielles et éliminant les redondances. Ces tâches ont été effectuées en fin de séance, entre 11h30 et 11h55.

3-1- Déroulement de la séance:

La leçon s'inscrit dans le premier dossier de la méthode Alter Ego+, intitulé « Mon alter ego ». Elle s'est déroulée sur une durée de trois heures et a suivi les étapes suivantes:

1- Mise en situation (10 minutes):

Les apprenants ont été invités à réfléchir sur la signification du terme « alter ego », en émettant des hypothèses et en partageant leur vision de l'amitié. L'enseignant a ensuite consolidé et rectifié leurs réponses en fournissant la définition suivante:

« Un alter ego est une expression empruntée du latin qui désigne une personne à qui l'on accorde une confiance absolue, allant jusqu'à lui déléguer certaines décisions. »

2- Observation et compréhension écrite (10 minutes):

Les apprenants ont analysé une page Facebook fictive appartenant à Romain Tavernier, un journaliste travaillant sur un article consacré aux types d'amis. Ils ont identifié les informations générales sur le personnage avant de répondre à des questions de compréhension portant sur les différentes catégories d'amis mentionnées dans les commentaires. (Annexe 1)

3- Lecture et analyse des définitions (15 minutes):

Les apprenants ont exploré les différentes catégories d'amis à travers un échange collectif. Quelques définitions issues de la séance:

L'ami d'intérêt: un ami dont la relation est motivée par l'utilité.

L'ami virtuel: un contact en ligne avec qui on partage des échanges sans lien physique. Le

meilleur ami: une personne avec qui l'on entretient une relation de confiance totale. L'ami

toxique: un ami dont l'attitude est nuisible au bien-être.

4- Compréhension orale (10 minutes):

L'écoute de trois témoignages enregistrés a permis aux apprenants d'identifier le type d'ami décrit dans chaque extrait. En voici leur transcription:

Témoignage 1: Pierre, c'est mon confident, c'est l'ami à qui je confie tout: mes problèmes, mes doutes sur mes relations amoureuses. Il donne de bons conseils. Il m'aide à comprendre certaines attitudes que peut avoir mon chéri. On s'est rencontrés chez des amis. On a tout de suite été complices, on n'a jamais été amoureux l'un de l'autre, mais les gens ne nous croient pas.

Témoignage 2: Charlotte est une bonne copine mais elle est tout le temps déprimée. Elle n'arrête pas de se plaindre. J'essaie de l'aider mais c'est moi qui rentre à la maison déprimée.

Témoignage 3: Je déjeune tous les jours avec Aurélie, on parle du boulot bien sûr, de la vie de l'entreprise. En plus, elle connaît ma vie, on se fait pas mal de confidences, mais on ne se voit jamais à l'extérieur. Je crois qu'elle appartient à cette partie de ma vie, c'est tout.

Réponses données: T1 → l'ami confident/ T2 → l'ami toxique/ T3 → l'ami collègue.

5- Point de langue:

Un focus grammatical sur l'usage des pronoms relatifs (« qui », « que », « à qui ») a été effectué, suivi d'exercices d'application. (Annexes 2, 3)

6- Acquisition lexicale et phonétique:

Les apprenants ont découvert le lexique spécifique aux relations amicales et ont travaillé sur des exercices de discrimination auditive. (Annexe 2)

7- Production écrite et interaction orale:

Les apprenants ont produit une définition personnelle de l'amitié et caractérisé différents types d'amis. Un échange oral a suivi, où chaque participant a illustré une catégorie d'ami par une expérience personnelle.

8- Élaboration des cartes conceptuelles:

Seul le groupe expérimental a participé à cette activité. Après la validation de la carte conceptuelle collective, l'enseignant a demandé aux apprenants de la transposer en version numérique pour la séance suivante.

3-2- Objectifs de l'expérimentation:

L'étude vise à évaluer les apports de la carte conceptuelle numérique dans la didactique du lexique, en mesurant son impact sur l'acquisition, la structuration et la rétention des unités lexicales. L'hypothèse de recherche repose sur l'idée que cet outil favorise une meilleure organisation des connaissances et un apprentissage à long terme.

Afin de comparer les performances des deux groupes, un test final commun a été administré à l'ensemble des apprenants en fin de formation. L'analyse portera sur l'évaluation de l'acquisition du vocabulaire traité dans cette première séance.

3-3- Test oral et grille d'évaluation:

Afin de mesurer le degré d'assimilation du vocabulaire relatif au thème de l'amitié, un test oral a été conçu et administré à deux groupes d'apprenants: un groupe expérimental ayant utilisé les cartes conceptuelles numériques et un groupe témoin ne les ayant pas exploitées.

Le test oral a été élaboré de manière à vérifier la capacité des apprenants à mobiliser rapidement et avec pertinence le lexique étudié. Il s'inscrit dans une approche où l'évaluation ne repose pas uniquement sur la reconnaissance passive du vocabulaire, mais également sur sa production active en contexte.

3-3-1- Description du test oral:

Le test oral, d'une durée de deux minutes, est administré individuellement et à huis clos avec l'enseignant. Ce format vise à évaluer la réactivité lexicale des apprenants et leur capacité à organiser spontanément leur discours dans un temps imparti.

Chaque apprenant est invité à répondre aux questions suivantes:

1- Quelle définition donnez-vous à l'amitié?

2- Citez, en moins de dix secondes, quatre types d'amis.

3- Définissez brièvement les types d'amis suivants:

L'ami pote, l'ami d'intérêt, l'ami collègue, l'ami du sexe opposé, l'ami toxique, le meilleur ami, l'ami confident, l'ami d'enfance, l'ami virtuel, l'ami distant

Le choix de questions ouvertes permet d'évaluer la capacité des apprenants à reformuler les notions étudiées avec leurs propres mots, tout en vérifiant l'exactitude lexicale et conceptuelle de leurs réponses.

3-3-2- Grille d'évaluation:

Afin d'assurer une évaluation rigoureuse et objective des performances des apprenants, une grille d'évaluation a été élaborée en s'appuyant sur les objectifs pédagogiques de la leçon. Celle-ci repose sur quatre critères fondamentaux, chacun étant pondéré pour permettre une analyse détaillée des réponses:

Tableau n°1: Grille d'évaluation

Critères d'évaluation	Description	Score maximal
Compréhension des consignes	L'apprenant comprend et exécute correctement les consignes sans nécessiter de reformulation.	2 points
Emploi judicieux du lexique	L'apprenant mobilise un vocabulaire varié et pertinent en adéquation avec la thématique de l'amitié.	3 points
Pertinence linguistique	La réponse est grammaticalement correcte et cohérente sur le plan syntaxique et phonétique.	3 points
Respect du temps imparti	L'apprenant gère efficacement son temps et répond de manière fluide dans les deux minutes accordées.	2 points
Total	Note finale sur 10 points	10 points

Source: conception de l'auteur

En effet, nous tenons à expliquer le lien entre les critères 1, 3 et 4 de la grille et notre étude

Critère 1: Compréhension des consignes

Ce critère permet de vérifier si l'apprenant saisit correctement la tâche demandée et mobilise les instructions pour orienter sa production. Dans le cadre de notre étude, il est essentiel car une bonne compréhension conditionne la pertinence des réponses lexicales. Si l'apprenant ne comprend pas la consigne, il ne pourra pas activer le vocabulaire attendu, ce qui fausserait l'évaluation de l'impact des cartes conceptuelles numériques.

Critère 3: Pertinence linguistique

Ce critère évalue la grammaticalité, la cohérence syntaxique et la justesse sémantique des énoncés. Dans notre recherche, il est lié au lexique car une meilleure structuration cognitive des mots (grâce aux cartes conceptuelles numériques) favorise non seulement l'accès au vocabulaire, mais aussi son intégration dans des phrases correctes. Ainsi, la pertinence linguistique permet de mesurer indirectement si le lexique est utilisé de manière adéquate et fonctionnelle.

Critère 4: Respect du temps imparti

Ce critère est central pour notre étude, car il évalue la rapidité de mobilisation lexicale. Les cartes conceptuelles numériques visent précisément à faciliter l'accès rapide aux unités lexicales stockées en mémoire. Le respect du temps imparti (2 minutes) reflète donc la fluidité et l'automatisme acquises par les apprenants, deux indicateurs essentiels de l'efficacité de notre dispositif.

3-3-3- Analyse qualitative des performances:

Au-delà de l'évaluation chiffrée, une analyse qualitative a été menée afin d'identifier les tendances générales observées dans les productions orales des apprenants. Cette analyse vise à déterminer les erreurs fréquentes (confusions lexicales, difficultés de prononciation, imprécisions sémantiques), à comparer la fluidité du discours entre le groupe expérimental et le groupe témoin et à évaluer l'impact des cartes conceptuelles numériques sur la capacité des apprenants à organiser et à restituer leurs connaissances lexicales de manière structurée.

L'hypothèse sous-jacente à cette expérimentation est que les apprenants ayant utilisé les cartes conceptuelles numériques développeront une meilleure maîtrise lexicale et une plus grande aisance dans la mobilisation des termes étudiés. Cette analyse comparative entre les deux groupes permettra ainsi de mettre en évidence l'apport de cet outil pédagogique dans le processus d'apprentissage du lexique en FLE.

En effet, dans le groupe témoin, les apprenants manifestaient fréquemment des hésitations, des pauses prolongées et des reformulations incomplètes. Certains utilisaient des périphrases (c'est un ami... il est... euh... pas bon pour toi) au lieu d'employer directement le terme attendu (ami toxique). On a également relevé des confusions lexicales, par exemple l'usage du mot collègue à la place de ami d'intérêt. Ces productions montraient une certaine connaissance des notions, mais une difficulté à les mobiliser rapidement et avec précision.

En revanche, dans le groupe expérimental, les réponses étaient généralement plus structurées et directes. Les apprenants utilisaient le lexique avec davantage de confiance et formulaient des définitions plus précises (un ami d'intérêt, c'est une personne qui reste avec toi seulement pour un avantage). On a noté aussi une meilleure fluidité discursive, avec moins de pauses et une plus grande aisance dans l'énonciation.

Cette différence qualitative suggère que l'usage des cartes conceptuelles numériques a permis aux apprenants du groupe expérimental de mieux organiser mentalement le lexique et de le restituer plus aisément en situation de communication.

4- Résultats et discussion:

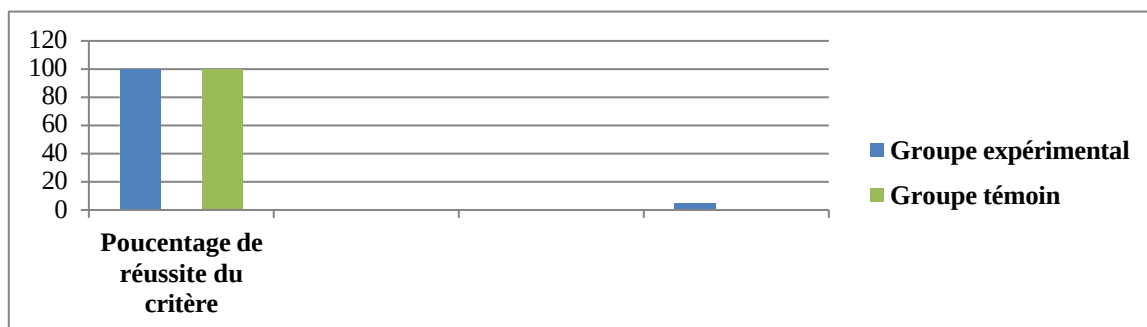
L'analyse des résultats obtenus à l'issue de notre expérimentation permet d'évaluer l'impact de l'utilisation des cartes conceptuelles numériques sur l'appropriation du lexique thématique relatif à l'amitié. Les douze apprenants ayant participé à cette étude ont tous été positionnés au niveau A2.1 selon un test diagnostique préalable. Le groupe expérimental (n = 7) a eu recours à la carte conceptuelle numérique comme outil d'organisation et de structuration du lexique, tandis que le groupe témoin (n = 5) a suivi une approche plus classique d'apprentissage du vocabulaire.

Afin d'examiner la pertinence de cet outil didactique, nous avons évalué la performance des apprenants à travers un test oral structuré selon quatre critères fondamentaux: (1) la compréhension des consignes, (2) l'emploi judicieux des mots, (3) la pertinence linguistique des réponses et (4) le respect du temps imparti.

4-1- Compréhension des consignes:

Le premier critère visait à évaluer la capacité des apprenants à comprendre les consignes du test oral, en vérifiant leur compréhension des termes employés dans les instructions et leur capacité à répondre adéquatement aux attentes de l'enseignant. Les résultats montrent un taux de réussite de 100 % pour les deux groupes, ce qui indique que tous les participants ont saisi le sens des consignes et ont pu engager leur réponse en conséquence.

Figure n°1: Critère de la compréhension des consignes

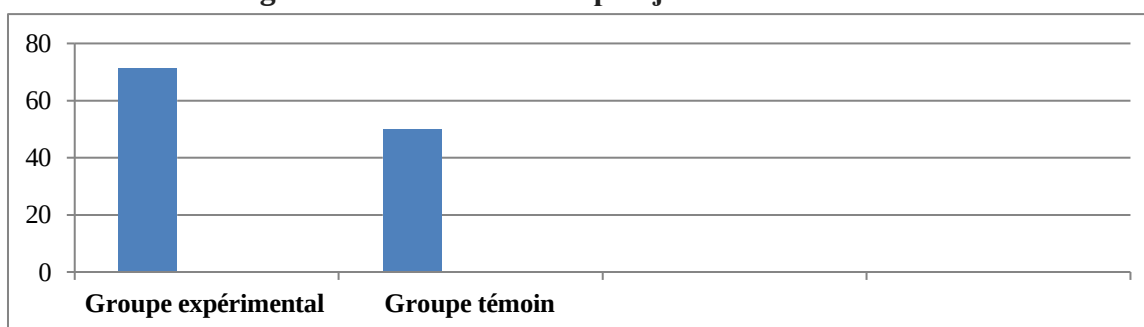


Ce résultat est cohérent avec les études menées en didactique du FLE qui suggèrent que la compréhension des consignes n'est généralement pas un obstacle majeur aux niveaux débutants et intermédiaires, à condition que les instructions soient formulées de manière explicite et adaptées au niveau des apprenants⁽²⁶⁾. En effet, la reformulation et l'explicitation des consignes par l'enseignant contribuent à réduire les ambiguïtés et favorisent une meilleure exécution des tâches demandées⁽²⁷⁾.

4-2- Emploi judicieux des mots:

L'analyse du deuxième critère met en évidence une différence significative entre les deux groupes. Le groupe expérimental affiche un taux de réussite de 71,42 % (5 apprenants sur 7), contre seulement 40 % (2 apprenants sur 5) pour le groupe témoin. Cette disparité souligne l'influence positive de la carte conceptuelle numérique dans le choix lexical des apprenants, ces derniers étant en mesure de mobiliser un vocabulaire plus précis et adapté à la situation de communication.

Figure n°2: critère de l'emploi judicieux des mots



En effet, dans le groupe témoin, certains apprenants avaient tendance à employer des termes approximatifs ou inadaptés. Par exemple, au lieu de dire « ami toxique », un participant a répondu « ami dangereux », ce qui traduit une compréhension partielle mais une mobilisation lexicale imprécise. De même, pour « ami d'intérêt », un autre a utilisé « ami utile », exprimant l'idée générale sans mobiliser le terme exact travaillé en cours.

À l'inverse, les apprenants du groupe expérimental ont mobilisé le vocabulaire de manière plus précise et variée. Lorsqu'on leur a demandé de définir un ami d'intérêt, l'un d'eux a

répondu: « C'est une personne qui reste avec toi seulement pour profiter de quelque chose », ce qui témoigne d'une appropriation claire et contextualisée du terme. De même, à la question sur l'ami virtuel, un autre apprenant a spontanément répondu: « C'est une personne que tu connais sur Internet mais que tu ne rencontres pas dans la vie réelle ».

Ces exemples illustrent que l'usage des cartes conceptuelles numériques a contribué à une mobilisation plus juste et plus nuancée du lexique étudié.

Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Novak et Cañas⁽²⁸⁾ qui ont démontré que les cartes conceptuelles favorisent une meilleure structuration des connaissances lexicales en permettant aux apprenants d'organiser les mots selon des relations sémantiques et hiérarchiques claires. De plus, l'approche cognitive de l'apprentissage du lexique⁽²⁹⁾ met en avant l'importance des supports visuels et interactifs pour renforcer la mémorisation et la récupération rapide des mots en contexte.

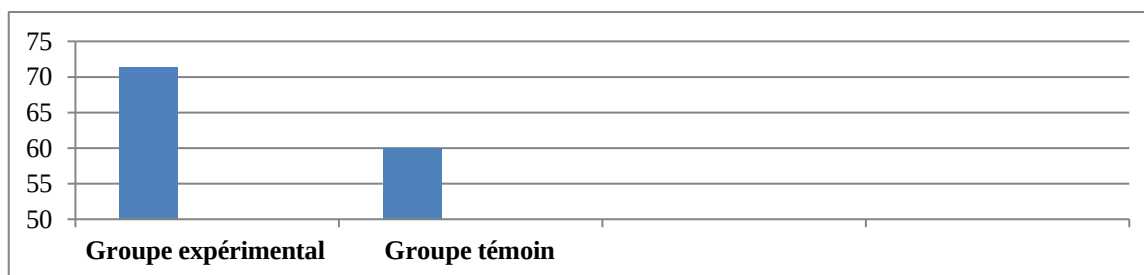
Une autre observation pertinente est la confiance accrue manifestée par les apprenants du groupe expérimental lors de leur prise de parole. En réduisant l'hésitation et en augmentant la fluidité du discours, l'usage de la carte conceptuelle numérique semble avoir eu un impact positif sur leur aisance orale. Ces résultats corroborent ceux de Wozniak et al.⁽³⁰⁾, qui ont montré que les outils numériques favorisent l'autonomie des apprenants et réduisent l'anxiété langagière en leur offrant une structure cognitive rassurante.

4-3- Pertinence linguistique des réponses:

Le troisième critère d'évaluation porte sur la qualité linguistique des réponses fournies par les apprenants, en tenant compte de la syntaxe, de la grammaticalité et de la cohérence sémantique des énoncés produits. Nous constatons que 71,41% des apprenants du groupe expérimental (5 sur 7) ont donné des réponses jugées linguistiquement pertinentes, contre 60% (3 sur 5) pour le groupe témoin. En effet, nous précisons qu'une réponse est considérée comme linguistiquement pertinente lorsqu'elle satisfait les trois conditions suivantes:

- Correction grammaticale et morphologique.
- Cohérence syntaxique.
- Justesse sémantique.

Figure n°3: Critère de la pertinence linguistique des réponses



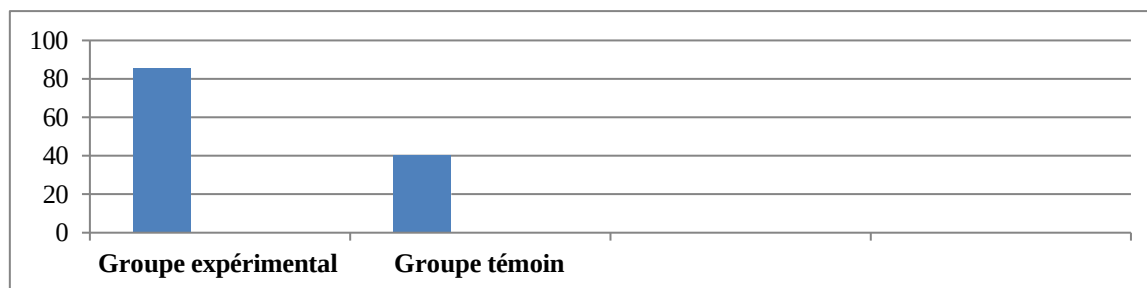
Ce constat est particulièrement intéressant, car il révèle que l'usage d'une carte conceptuelle ne se limite pas à un simple renforcement lexical, mais qu'il contribue également à l'élaboration d'énoncés mieux construits sur le plan syntaxique. En effet, selon Ellis⁽³¹⁾, la mobilisation du lexique en production orale est étroitement liée aux compétences grammaticales, et une meilleure structuration des connaissances lexicales entraîne souvent une amélioration concomitante de la production syntaxique.

En revanche, les erreurs relevées chez certains apprenants montrent que la simple exposition aux mots et leur organisation sous forme de carte conceptuelle ne suffisent pas toujours à garantir une production exempte de fautes. Cette observation rejoint les travaux de Swain⁽³²⁾ qui insistent sur l'importance d'un feedback explicite et d'une pratique régulière en contexte communicatif pour renforcer la maîtrise grammaticale.

4-4- Respect du temps imparti:

Le dernier critère visait à évaluer la capacité des apprenants à mobiliser rapidement leurs connaissances lexicales en répondant aux questions dans le temps imparti (2 minutes). Les résultats montrent que 85,71 % des apprenants du groupe expérimental (6 sur 7) ont réussi à répondre dans les délais, contre seulement 40 % (2 sur 5) pour le groupe témoin.

Figure n°4: Critère du respect du temps imparti



Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les cartes conceptuelles numériques facilitent l'accès rapide à l'information et réduisent le temps de récupération du lexique en mémoire. En effet, la théorie du double codage⁽³³⁾ suggère que l'association de représentations visuelles aux mots améliore la mémorisation et accélère le processus de rappel en situation de production orale.

Par ailleurs, ces résultats sont cohérents avec ceux de plusieurs recherches en didactique numérique⁽³⁴⁾ qui indiquent que les supports interactifs et multimodaux permettent une meilleure organisation cognitive des informations et optimisent les performances des apprenants en production orale.

Conclusion:

La présente étude s'inscrit dans une réflexion didactique visant à examiner l'impact de l'utilisation des cartes conceptuelles numériques sur l'appropriation du lexique en contexte d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Plus précisément, nous avons cherché à répondre à la problématique suivante: dans quelle mesure l'intégration des cartes conceptuelles numériques peut-elle favoriser l'acquisition et la mobilisation du vocabulaire thématique en production orale chez des apprenants adultes de niveau A2.1?

Pour y répondre, nous avons mis en place une expérimentation auprès de douze apprenants adultes inscrits à l'école privée Apostrophe d'Annaba, répartis en deux groupes: un groupe expérimental (n = 7) ayant recours aux cartes conceptuelles numériques et un groupe témoin (n= 5) suivant une approche plus traditionnelle de mémorisation lexicale. Lors de la première séance, les apprenants ont été exposés à un champ lexical spécifique, celui de l'amitié et des types d'amis, à travers un travail didactique intégrant les quatre compétences langagières (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite). À l'issue de cette première séance, les apprenants du groupe expérimental ont conçu successivement trois types de cartes conceptuelles: individuelle, collective et numérique, tandis que le groupe témoin n'a bénéficié d'aucun support de ce type.

L'analyse des résultats du test de validation du niveau A2.1, administré après 30 heures de formation, met en évidence des effets significatifs et positifs de l'utilisation des cartes conceptuelles numériques sur l'apprentissage et la mobilisation du lexique en production orale. Les apprenants du groupe expérimental ont montré une meilleure structuration de leurs réponses, un choix lexical plus précis, une plus grande fluidité discursive ainsi qu'une réduction notable du stress et des hésitations. Ces résultats confirment les travaux de Novak et Cañas ⁽³⁵⁾, qui soulignent que les cartes conceptuelles favorisent une organisation cognitive efficace des connaissances, facilitant ainsi leur récupération en situation de communication. Ils corroborent

également les recherches en didactique numérique⁽³⁶⁾, selon lesquelles les supports multimodaux stimulent l'engagement des apprenants et optimisent l'ancrage mémoriel des contenus linguistiques.

Toutefois, malgré ces résultats encourageants, notre étude présente certaines limites. D'une part, la taille restreinte de l'échantillon ne permet pas de généraliser les conclusions à l'ensemble des apprenants de niveau A2.1. D'autre part, la durée de l'expérimentation (30 heures), bien que pertinente pour une première évaluation, ne permet pas d'observer les effets à long terme de l'usage des cartes conceptuelles numériques sur la consolidation lexicale. Enfin, la dimension technologique du dispositif, bien que bénéfique, soulève la question de l'accessibilité aux outils numériques et des compétences techniques requises pour leur exploitation optimale en classe.

Ces résultats ouvrent ainsi plusieurs perspectives de recherche. Il serait pertinent d'élargir l'échantillon étudié afin d'obtenir des données plus représentatives et de mesurer l'efficacité des cartes conceptuelles numériques sur des périodes d'apprentissage plus longues. De plus, une analyse comparative de cette approche avec d'autres outils numériques d'aide à l'apprentissage lexicale (applications interactives, cartes heuristiques, intelligence artificielle en didactique)⁽³⁷⁾ permettrait d'affiner notre compréhension des stratégies les plus adaptées aux besoins des apprenants de FLE. Enfin, des recherches futures pourraient explorer l'impact des cartes conceptuelles sur d'autres compétences langagières, notamment la production écrite et la compréhension écrite, afin de mieux cerner leur potentiel dans l'acquisition du français en tant que langue seconde.

En définitive, cette étude confirme l'intérêt des cartes conceptuelles numériques comme outil didactique innovant, permettant non seulement de structurer les connaissances lexicales, mais aussi de stimuler la motivation et l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage du FLE. À l'heure où les environnements numériques deviennent incontournables dans l'enseignement des langues, l'intégration de telles stratégies pédagogiques constitue une voie prometteuse pour renforcer l'efficacité des pratiques didactiques et favoriser un apprentissage plus dynamique et interactif.

Références:

- 1- Bétrancourt, M. (2022). *Multimodalité et apprentissage: Vers une meilleure compréhension des processus cognitifs*. Presses Universitaires de France.
- 2- Desmoulins, C., & Pernin, J.-P. (2021). *L'ingénierie pédagogique numérique: Concevoir des dispositifs et scénarios pédagogiques interactifs*. De Boeck Supérieur.
- 3- Nation, I. S. P. (2020). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- 4- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2019). *Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Productive Use*. *Language Learning*, 69(1), 225–255.
- 5- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2019). *Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Productive Use*. *Language Learning*, 69(1), 225–255.
- 6- Nation, I. S. P. (2020). *Teaching vocabulary: strategies and techniques* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- 7- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2020). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Institute for Human and Machine Cognition.
- 8- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- 9- Buendía, G., & Cózar-Gutiérrez, R. (2022). *Digital Tools and Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Empirical Studies*. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(3), 90–108.
- 10- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Éditions Didier.
- 11- Boers, F. (2021). *Evaluating Second Language Vocabulary and Grammar Instruction: A Synthesis of the Research on Teaching Words, Phrases, and Patterns*. Routledge.
- 12- Schmitt, N. (2019). *Understanding Vocabulary Acquisition, Use, and Assessment: A Comprehensive Review*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 272–288.
- 13- Sweller, J. (2020). *Cognitive Load Theory and Its Applications in Learning and Instruction*.

Springer.

14-Bouhassoun, L., & Bensalah, F. (2022). L'enseignement du lexique en FLE en Algérie: Quels défis et quelles perspectives? *Revue Algérienne des Sciences du Langage*, 10(2), 45–62.

15-Novak, J. D., & Canas, A. J. (2020). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Institute for Human and Machine Cognition.

16-Bétrancourt, M. (2022). *Multimodalité et apprentissage: Vers une meilleure compréhension des processus cognitifs*. Presses Universitaires de France.

17-Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2019). The Role of Generative Learning Strategies in Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 31(2), 225–235.

18-Schmitt, N. (2019). *Understanding Vocabulary Acquisition, Use, and Assessment: A Comprehensive Review*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 272–288.

19-Boers, F. (2021). *Evaluating Second Language Vocabulary and Grammar Instruction: A Synthesis of the Research on Teaching Words, Phrases, and Patterns*. Routledge.

20-Sweller, J. (2020). *Cognitive Load Theory and Its Applications in Learning and Instruction*. Springer

21-Bétrancourt, M. (2022). *Multimodalité et apprentissage: Vers une meilleure compréhension des processus cognitifs*. Presses Universitaires de France.

22-Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2019). The Role of Generative Learning Strategies in Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 31(2), 225–235.

23-Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

24-Buendía, G., & Cózar-Gutiérrez, R. (2022). *Digital Tools and Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Empirical Studies*. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(3), 90–108.

25-Littlewood, W. (2020). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. *Language Teaching*, 53(4), 428–440.

26-Tagliante, C. (2018). *La classe de langue*. Hachette FLE.

27-Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Motivation and Second Language Acquisition* (2nd ed.). Routledge.

28-Novak, J. D., & Canas, A. J. (2020). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Institute for Human and Machine Cognition.

29-Nation, I. S. P. (2020). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques* (2nd ed.). Cambridge University Press.

30-Wozniak, P., Smith, J., & Taylor, R. (2019). The Effects of Spaced Repetition on Second Language Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 40(3), 451–471.

31-Kherbouche, N. (2023). L'impact des technologies numériques sur l'apprentissage du vocabulaire en contexte universitaire algérien. *Didactique & Innovation*, 5(1), 97–113.

32-Swain, M. (2018). The Output Hypothesis: Its History and Its Future. *Language Teaching*, 51(4), 564–573.

33-Paivio, A. (2019). *Imagery and Verbal Processes*. Psychology Press.

34-Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2021). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.

35-Novak, J. D., & Canas, A. J. (2020). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Institute for Human and Machine Cognition.

36-Tagliante, C. (2018). *La classe de langue*. Hachette FLE.

37-Saïdi, A. (2021). Stratégies cognitives et acquisition lexicale en FLE chez les apprenants algériens. *Revue des Sciences du Langage et de la Communication*, 7(2), 75–88.

Annexes:

Annexe 01:

Dossier 1

Leçon 1

Mon alter ego

Parler d'une relation amicale



Mon alter ego Leçon 1 Dossier 1

1

Observez cette page Facebook et répondez.

1. Quelles informations trouvez-vous sur l'utilisateur ?
2. Quelle est son actualité ?

2

- a) Lisez la page Facebook et dites quels types d'amis sont cités.
- b) Relevez les définitions données pour certaines catégories d'amis.
- c) Relevez les définitions de l'amitié.

3

Romain interroge des personnes pour préparer son article. Écoutez les témoignages et dites de quel type d'ami chaque personne parle (cf. page Facebook). Justifiez votre réponse.

POINT Langue

AIDE-MÉMOIRE

Donner une définition

L'amitié, c'est une relation qui est basée sur la confiance.
 L'amitié, c'est un lien durable.
 L'amitié, c'est quand on s'entend bien.
 L'ami virtuel, c'est quelqu'un / une personne qui est dans nos contacts.

→ S'exercer n°3 | p. 30

Parler des relations amicales

- Les personnes : un contact – une connaissance – un copain / une copine – un(e) pote (fam.) – un(e) [vrai(e)] ami(e) – un(e) confident(e)
- La relation : s'entendre bien ≠ ne pas s'entendre – se sentir bien avec quelqu'un – la confiance → avoir confiance – la complicité → être complices – confier quelque chose / se confier à quelqu'un = faire une confidence

→ S'exercer n°4 | p. 30

4 Phonétique

Qu'elle, qui elle, qui, qui il ou qu'il ?

Écoutez et dites quelle phrase vous entendez.

1. a) Le magazine qu'elle aime.
b) Le magazine qu'il aime.
2. a) C'est l'ami qui connaît Marco.

Annexe 02 :

> Les pronoms relatifs *qui, que, à qui***1. Choisissez le pronom relatif qui convient.****Paroles de star**

« Je suis un être très solitaire, je n'ai pas de vrais amis, j'ai seulement ma sœur à qui je fais part de mes problèmes. Heureusement j'ai des fans *qui / que* m'adorent et *qui / à qui* m'envoient des témoignages d'amitié. Ce sont des personnes *qui / que* je ne connais pas, mais *qui / que* me connaissent très bien ! Dans les lettres *que / à qui* je reçois, certains me parlent de leur vie, mais je n'ai pas le temps de leur répondre. Il n'y a donc pas d'échange véritable, et c'est une chose *qui / que* je regrette et *qui / que* m'attriste. »

2. Complétez le texte suivant avec le pronom relatif *qui, que* ou *à qui*.

J'avais un ami ... habitait la région et ... j'aimais beaucoup, mais je ne le vois plus depuis son mariage avec une femme ... je n'apprécie pas et ... je ne plais pas non plus. À présent, grâce au club *Les Copains d'abord* ... je fréquente régulièrement, je ne suis plus seul : j'ai rencontré des gens ... sont dans la même situation que moi, ... cherchent à se faire des amis et ... je parle en confiance. Merci ! François

> Donner une définition**3. a) Reconstituez les définitions : choisissez dans les colonnes A, B et C les éléments nécessaires pour compléter les phrases.**

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Le copain de classe, c'est... | 4. L'amitié amoureuse, c'est... |
| 2. L'ami de la famille, c'est... | 5. Le partage, c'est... |
| 3. Un confident, c'est... | |

A	B	C
quand une relation complexe quelqu'un	que / qu' qui à qui	– mes parents reçoivent souvent. – peut se transformer en amour. – je peux parler de mes joies et de mes peines. – on voit tous les jours sans le connaître vraiment. – on se dit tout.

b) Reformulez chaque définition d'une autre façon.

Exemple : Le copain de classe, c'est une connaissance superficielle.

> Parler des relations amicales**4. Complétez le texte avec les éléments suivants.****Conjuguez les verbes et faites les accords nécessaires.**

confier – complicité – connaissance – amitié – contact – confident – confiance – s'entendre – ami – confidence

À l'époque, je n'avais pas d'..., je n'avais personne à qui faire des ... quand j'avais des problèmes. Sur Facebook, j'avais une toute petite liste de ... ! Et puis Jérémy est arrivé ; il a d'abord été une simple ... pour moi : on se croisait une fois par semaine au club de judo. Mais, avec le temps, une véritable ... est née : nous ... parfaitement et il y a une grande ... entre nous. Je sais que, dans les moments difficiles, je peux tout lui ... De son côté, lui aussi a ... en moi et je suis fier d'être son ...

Annexe 03 :

