

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Quelle méthode de révision du vocabulaire d'allemand est la plus efficace pour soutenir l'apprentissage, la motivation et les stratégies des élèves ?

Auteure	Charpiloz Rebecca
Directeur	Prof. Berger Jean-Louis
Date	19.06.2025

Introduction

Le développement des compétences communicatives étant au cœur de l'enseignement des langues étrangères, le SEnOF a modifié ses directives en 2016 concernant les évaluations (Dibrani, 2020). Désormais, celles-ci doivent se concentrer exclusivement sur la compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite également. Par conséquent, l'usage approprié du vocabulaire et de la grammaire ne peut plus être évalué de manière isolée (SEnOF, 2019), mais doit impérativement être intégré aux quatre compétences (SEnOF, 2024). Or, le vocabulaire reste un pilier fondamental à l'apprentissage des langues étrangères, puisqu'il est nécessaire et primordial à la communication (Bogaards, 1994 ; Nation, 2022). Malgré cela, les enseignants observent une baisse d'investissement des élèves dans l'apprentissage de l'allemand, cette langue étant souvent perçue comme moins attractive ou utile que l'anglais. Cette démotivation semble renforcée par l'absence de notes liées à l'apprentissage du vocabulaire en particulier (Viau, 2002).

Bien que le vocabulaire ne puisse plus être évalué de manière isolée, le SEnOF et la DICS insistent tout de même sur l'importance de mettre en place régulièrement des évaluations formatives centrées sur le fonctionnement de la langue (DICS, 2021 ; SEnOF, 2023). Ces évaluations, sans note, ont pour principal but de permettre à l'élève et à l'enseignant d'identifier les difficultés de l'apprenant pour pouvoir y remédier. (Gérard, 2013 ; Mondria, 2007 ; Viau, 2002). Les enseignants doivent donc proposer des formes de travail adaptées qui favorisent un apprentissage lexical efficace, même en l'absence d'évaluation notée.

Dans cette perspective, il semble pertinent d'explorer les moyens permettant de soutenir l'acquisition du vocabulaire, tout en renforçant la motivation des élèves. Pour qu'il soit efficace, l'apprentissage se fait avant tout en classe et doit être régulier, explicite et si possible soumis à des répétitions espacées (Nation, 2022). Par ailleurs, plusieurs études ont déjà relevé l'efficacité de l'apprentissage par les cartes sur la mémorisation du vocabulaire (Lavoie & Hoa, 2013 ; Nation, 2022 ; Wilkinson, 2020). Toutefois, peu de recherches se sont penchées sur l'effet de ce type de dispositif sur la motivation ou encore les stratégies mobilisées par les apprenants. Notre recherche vise entre autres à proposer un rituel concret aux enseignants, de façon à aider les élèves à mieux intégrer les mots de vocabulaire. La problématique suivante guide notre travail : comment un rituel de révision en classe, fondé sur l'usage de cartes, influence-t-il l'apprentissage du vocabulaire, la motivation et les stratégies mobilisées par les élèves ?

Méthode

Deux classes de 11^e année en voie pré-gymnasiale ont participé à l'étude. Durant une séquence de quatre semaines, les deux groupes ont suivi un rituel d'apprentissage et révision du vocabulaire de dix minutes au début de chaque cours. Alors que les élèves du groupe de comparaison ont eux-mêmes créé les cartes dites « simples », composées du mot en allemand et de sa traduction en français, le groupe test a travaillé avec les cartes « contextualisées ». Celles-ci étaient fournies par l'enseignante et comprenaient non seulement le mot en allemand et sa traduction, mais aussi une image, une explication et deux phrases-exemples. Les mots à apprendre étaient imposés par la séquence en question, et certaines unités lexicales issues des textes travaillés en classe ont été ajoutées.

Avant d'entamer le travail avec les cartes, tous les élèves ont effectué un premier test de vocabulaire formatif et ont rempli un questionnaire portant sur leur motivation et leurs stratégies d'apprentissage. Les mêmes données ont été collectées au post-test afin de mesurer la progression des élèves entre les deux temps de mesure. Les tests de vocabulaire étaient composés d'une partie de traduction de mots isolés et une autre où les mots devaient être restitués dans des phrases à trous. Quant aux

questionnaires, ils s'inspiraient – pour la majorité des items exploités – de modèles existants. Le questionnaire du post-test était légèrement plus dense que celui du pré-test, puisqu'il portait aussi sur la valeur que les élèves ont attribué à la méthode avec laquelle ils ont travaillé.

Résultats

Concernant tout d'abord l'évolution des performances relatives aux tests de vocabulaire, les moyennes sont systématiquement plus élevées au post-test qu'au pré-test dans les deux groupes. En prenant l'échantillon complet, les résultats des tests t sont significatifs pour les trois dimensions mesurées, à savoir la traduction et les phrases à compléter de façon isolée, puis le score global. L'apprentissage délibéré a donc permis la mémorisation d'un nombre conséquents de mots sur une période relativement courte, idée défendue notamment par Nation (2022). Il est toutefois pertinent d'analyser les groupes séparément. En effet, l'amélioration du groupe test isolé est significative, mais celle du groupe de comparaison ne l'est pas, bien qu'elle s'approche du seuil ($p = .07$). Dès lors, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que ce groupe a réellement progressé. La significativité observée pour l'échantillon complet semble ainsi principalement due aux résultats du groupe test.

Si l'on compare les groupes plus en détails sur la traduction, les phrases à compléter ou les scores totaux, les progressions entre les deux temps de mesure sont systématiquement plus importantes dans le groupe test que dans le groupe de comparaison. Toutefois, les analyses de covariance (ANCOVAs) révèlent que le score obtenu au premier test a un impact important sur le score au deuxième test. En revanche, l'effet du groupe, à savoir le type de cartes utilisées, est beaucoup plus faible. Il est significatif pour le score total mais ne l'est pas pour la traduction et les phrases de façon isolée. Autrement dit, l'effet des cartes reste limité. Les cartes contextualisées semblent offrir un petit avantage global, mais cet effet est bien plus faible que celui du niveau initial de l'élève. Notre recherche confirme également que les élèves qui donnent une haute valeur à la méthode qui leur a été attribuée montrent une plus grande amélioration de performance entre les deux tests de vocabulaire que ceux qui attribuent peu de valeur à la méthode.

Si l'on se penche ensuite sur les effets du dispositif sur la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves, les ANCOVAs révèlent que l'effet du groupe, soit la méthode de cartes utilisée, est minime et non significatif, alors que le score au pré-test influence fortement et de manière significative le score final. Les tests t révèlent une stabilité de la motivation intrinsèque dans les deux groupes. Une légère augmentation est observée dans le groupe test, mais non significative. De façon plus surprenante, la motivation extrinsèque régresse légèrement, en particulier dans le groupe test (-0.21), avec une valeur p proche du seuil de significativité ($p = .06$). En ce qui concerne les stratégies

d'apprentissage, les évolutions observées sont très faibles et non significatives pour l'ensemble des stratégies mesurées par nos questionnaires, à savoir les stratégies de répétition, d'organisation, d'élaboration et les stratégies métacognitives. La progression la plus marquée concerne les stratégies d'organisation dans le groupe de comparaison avec une augmentation moyenne de 0.20, ce qui reste modeste et sans significativité statistique. Les ANCOVAs montrent que le score initial influence fortement et de façon significative le score au post-test, contrairement à l'effet du groupe (type de cartes), qui est presque inexistant et non significatif. Cette tendance est renforcée par les tests t , qui indiquent une stabilité globale dans l'utilisation des stratégies entre les deux temps de mesure. Ceci est probablement dû à l'absence d'enseignement explicite des stratégies. Il est par ailleurs surprenant de constater que la mobilisation des stratégies métacognitives est, en moyenne, légèrement plus faible au post-test qu'au pré-test dans les deux groupes. Le groupe de comparaison montre également une baisse en ce qui concerne les stratégies d'élaboration.

Conclusion

Notre première question de recherche portait sur l'évolution des performances suite à l'utilisation du dispositif. Les cartes contextualisées semblent aider les élèves à mieux retenir le vocabulaire, mais leur effet reste limité. Ce sont surtout les résultats obtenus au pré-test qui expliquent les résultats finaux. Par ailleurs, la valeur attribuée à la méthode utilisée joue également un rôle important : les élèves qui l'ont trouvée utile ou intéressante ont fait plus de progrès que ceux qui semblaient peu convaincus de la méthode qui leur était imposée. Du côté de la motivation et des stratégies d'apprentissage, les résultats au post-test sont fortement prédits par les scores initiaux. À l'inverse, l'effet du groupe, à savoir l'appartenance au groupe test ou au groupe de comparaison, reste très limité et non significatif. Les scores sont restés globalement stables, voire légèrement en baisse, dans les deux groupes et pour l'ensemble des variables mesurées. Plus précisément, une tendance à la baisse est observée pour la motivation extrinsèque ainsi que pour les stratégies métacognitives. Pour approfondir les résultats obtenus, il serait pertinent d'étendre la recherche à d'autres niveaux scolaires et à des échantillons plus larges, en intégrant cette fois un groupe contrôle. Une formation préalable à l'utilisation optimale des cartes ou un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage pourrait également renforcer l'efficacité du dispositif. Par ailleurs, afin de rendre l'apprentissage plus stimulant, l'usage des cartes dans des contextes plus ludiques ou collaboratifs, comme des jeux ou activités de groupe, mériterait d'être explorée.

Bibliographie

- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Dibrani, B. (2020). *Apprendre son vocabulaire en anglais sans la pression des notes ? Analyse des effets de différentes pratiques évaluatives sur l'apprentissage autorégulé du vocabulaire en anglais*. [Mémoire de Master non publié]. Université de Fribourg.
- DICS (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport). (2021). Directives de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport, relatives aux pratiques en évaluation à l'école obligatoire.
- Gérard, E.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92. https://shs.cairn.info/article/RFLA_181_0075?tab=texte-integral
- Lavoie, C., & Hoa, L. (2013). Favoriser le développement et la mémorisation du vocabulaire : la stratégie "carte de mots". *Vivre le primaire*, 26(3), 18-19. <https://www.researchgate.net/publication/323345963>
- Mondria, J.-A. (2007). Myths about vocabulary acquisition. *Babylonia*, 2, 63–68. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-2/mondria.pdf
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3e éd.). Cambridge University Press.
- SEnOF (Service de l'enseignement obligatoire de la langue française). (2019). *L'évaluation au CO : compléments aux directives de juin 2006, version 2019*.
- SEnOF (Service de l'enseignement obligatoire de langue française). (2023). *Evaluation 1-11H cadre général et instructions à destination des enseignants et des directions d'établissement*.
- SEnOF (Service de l'enseignement obligatoire de langue française). (2024). *PAF (Planification annuelle fribourgeoise) L2 31-34 + 36-37 Allemand*.
- Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation? *Littérature de la francophonie*, 127, 77-79. <https://id.erudit.org/iderudit/55820ac>
- Wilkinson, D. (2020). Deliberate learning from word cards. *Vocabulary Learning and Instruction*, 9(2), 69-74. <https://doi.org/10.7820/vli.v09.2.wilkinson>