



HAL
open science

Enseignement et apprentissage du lexique à l'aide du numérique en classe de langue vivante étrangère

Nour Ben Torkia

► **To cite this version:**

Nour Ben Torkia. Enseignement et apprentissage du lexique à l'aide du numérique en classe de langue vivante étrangère. Education. 2022. dumas-03783815

HAL Id: dumas-03783815

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03783815>

Submitted on 22 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INSPE de l'académie de Nice

**ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU LEXIQUE À
L'AIDE DU NUMÉRIQUE EN CLASSE DE LANGUE
VIVANTE ÉTRANGÈRE**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale
du Master 2^{ème} année**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
mention Second Degré**

**Soutenu publiquement par
BEN TORKIA Nour**

**En présence d'un jury composé de
Tuteur INSPE : Mme. EDMONDS Amanda
Tuteur Éducation Nationale : Mme. REDJEM Sabrina**

Table des matières :

Introduction

I/ Partie théorique

1. La mémorisation du lexique : fonctionnement de la mémoire et différentes méthodes d'acquisition
 - 1.1 Les différents types de mémoire
 - 1.2 La place du lexique en langue étrangère dans la mémoire de l'apprenant
 - 1.3 L'oubli chez l'apprenant
 - 1.4 Modes d'acquisition du lexique préconisés et mis en place dans l'enseignement

2. Compétence lexicale et communication dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère
 - 2.1 Mot, Vocabulaire et Lexique : synonymes ?
 - 2.2 La compétence lexicale dans le CECRL
 - 2.3 L'apport de l'apprentissage du lexique
 - 2.4 La négligence de la compétence lexicale

3. L'apport du numérique dans l'enseignement d'une langue étrangère
 - 3.1 Le numérique à l'école
 - 3.2 Le numérique : facteur de motivation ?
 - 3.3 Développement de l'autonomie par le numérique

II/ Cadre méthodologique

1. Contexte de l'expérimentation
 - 1.1 Cadre de l'établissement
 - 1.2 Participants à l'expérimentation
 - 1.3 Équipement en outils numériques
 - 1.4 L'utilisation des outils numériques en classe de langue
 - 1.4.1 *Les avantages que comportent ces outils*
 - 1.4.2 *Les inconvénients de ces outils*

2. Mise en place de l'expérimentation
 - 2.1 Élaboration du protocole de recherche

2.2. [Recueil des données](#)

2.2.1 *Découverte du lexique : évaluation diagnostique*

2.2.2 *Première phase : entraînement sur outils différenciés*

2.2.3 *Seconde phase : échange des deux groupes*

III/ Résultats, interprétations et discussion

1. [Les résultats](#)

2. [Interprétation des résultats](#)

2.1 Analyse des résultats de la première phase

2.2 [Analyse des résultats de la seconde phase](#)

2.3 [La combinaison des deux phases d'expérimentation](#)

3. [Discussion](#)

3.1 Recontextualisation et mise en lien avec les recherches antérieurs

3.2 Limites de notre expérimentation

3.3 [Pistes d'approfondissement](#)

Conclusion

Bibliographie

ANNEXES

ABSTRACT

Introduction

Dans leur ouvrage intitulé Enseigner l'Anglais paru en 2008, Kathleen Julié et Laurent Perrot considéraient le rejet dont fait l'objet le lexique et rappelaient l'importance de ce dernier en classe de langue :

« Pendant toute la période de la pédagogie audiovisuelle, le lexique avait mauvaise presse. [...] Une langue se parle grâce à la syntaxe, mais tout autant grâce aux mots. Dans une perspective communicative, on peut même affirmer [...] que la communication commence non pas avec la phrase, mais avec le mot. » (Julié, Perrot, 2008, p.169)

De fait, les auteurs semblent relayer une préoccupation prise en compte par l'éducation nationale dans son récent guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère :

« L'apprentissage du vocabulaire est indispensable pour comprendre et s'exprimer dans une langue étrangère. Il ne s'agit pas d'apprendre des listes de mots mais d'acquérir du lexique en contexte. » (EDUSCOL, 2019, p.29)

Bien que le lexique semble ne pas avoir disparu de l'enseignement secondaire, qu'en est-il des techniques et outils d'apprentissages préconisés ? Dans un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale publié en mai 2017, qui traite des nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner à l'ère du numérique, Catherine Becchetti-Bizzot encourage l'utilisation de ce dernier et appelle à une évolution : « S'il faut noter que les savoirs fondamentaux ne sont en général pas remis en cause [...], c'est leur transmission qui doit prendre de nouvelles formes. Les outils et ressources numériques apparaissent comme des leviers pour faciliter et enrichir ces pratiques. » (IGAENR, 2017, p.13).

Au cours des dernières années, les études relatives à l'apport du numérique en classe d'anglais, et plus précisément à son utilisation dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique se sont multipliées, ce qui nous pousse à nous interroger sur cette problématique. Le lexique constitue un agent indispensable à l'accès au sens de la langue anglaise et de sa culture. De fait, il ne saurait y avoir de compréhension ou de communication sans une maîtrise de la compétence lexicale. Ainsi, il semble utile de s'interroger sur la façon dont on peut améliorer cette dernière en classe d'anglais, notamment à l'aide d'outils numériques.

Nous tâcherons d'apporter des éléments de réponse à cette question en trois parties. Notre première partie sera consacrée au fonctionnement de la mémoire ainsi qu'à son lien avec le lexique. Puis, nous nous pencherons sur l'importance de l'enseignement du lexique dans le but de communiquer dans une langue étrangère et sur les risques inhérents à la négligence de cette compétence. Enfin, nous examinerons l'apport du numérique dans l'enseignement de l'anglais et nous nous demanderons si son utilisation peut entraîner une amélioration chez les apprenants. Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous exposerons les résultats de l'expérimentation menée cette année en classe de quatrième et analyserons le constat qui a été fait quant aux besoins des élèves. Nous mettrons enfin en regard les résultats et nuances qu'il s'agit d'y apporter compte tenu des conditions d'expérimentation tout en soulevant les questions qui nous paraissent les plus pertinentes et qui mériteraient à nos yeux de plus larges investigations.

PARTIE 1 : PARTIE THÉORIQUE

1. La mémorisation du lexique : fonctionnement de la mémoire et différentes méthodes d'acquisition

Lorsqu'un apprenant s'essaie à la mémorisation du lexique, de nombreux facteurs relevant du fonctionnement de la mémoire et indépendants de sa volonté entrent en jeu. Ainsi, nous essaierons de démontrer quels sont les différents types de mémoire qui sont sollicités lors de l'apprentissage du lexique, la place qu'occupe le lexique en langue étrangère dans la mémoire de l'apprenant, mais également l'oubli de ce lexique ainsi que les modes d'acquisitions préconisés et mis en place dans l'enseignement.

1.1 Les différents types de mémoire

La mémoire a, pour longtemps, été considérée comme un tout indissociable et indivisible, qui permet de stocker les informations sur un court ou long terme. Tandis que beaucoup y réfèrent encore comme « la mémoire », de nombreux chercheurs ont fait émerger l'idée selon laquelle nous aurions plutôt une mémoire « plurielle ». Serge Laroche, directeur du Laboratoire de Neurobiologie de l'apprentissage et de la mémoire, synthétise les distinctions à faire entre : la mémoire à court terme (MCT) « où sont stockées les informations pour une durée limitée », la mémoire de travail (MT) « qui permet de maintenir temporairement une représentation active de l'information et de la manipuler pour une utilisation immédiate », et la mémoire à long terme (MLT). L'auteur scinde également la MLT en deux parties distinctes : la mémoire implicite « qui concerne les habiletés motrices, verbales et cognitives » et la mémoire explicite – elle-même divisible – qui comporte la mémoire sémantique (MS) (« la mémoire des faits et des connaissances générales ») et la mémoire épisodique (« contenant les éléments du passé individuel »). Afin d'étudier la mémoire lexicale – et donc la rétention volontaire d'informations avec pour but de les mémoriser sur le long terme – nous nous concentrerons sur la mémoire sémantique.

Néanmoins, le terme attribué à ce type de mémoire dite "sémantique" étant souvent remis en question, il semble pertinent d'apporter quelques précisions. Robert C. Schank (1976), professeur de psychologie et fondateur de l'Institut de Sciences de l'apprentissage, rebaptise la MS comme mémoire conceptuelle et la différencie de la mémoire lexicale. Ainsi, lorsque Alain Lieury (2003) présente la mémoire lexicale comme étant un type de mémoire à part entière qui permet de stocker « tous les fichiers mots comme une grande bibliothèque [...] » et précise que « Le sens des mots, leur concept, est stocké dans une autre mémoire [...] », il met en avant

l'idée selon laquelle le lexique serait stocké dans un type de mémoire en particulier qui lui serait attribué.

1.2 La place du lexique en langue étrangère dans la mémoire de l'apprenant

La question du lexique dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère suscite de nombreux débats et a permis de faire émerger de nombreux questionnements. Trop souvent délaissée au dépit de la grammaire ou de la phonologie, son absence est déplorée par de nombreux chercheurs. Tandis que Josette Rey-Debove (1984), lexicographe française, souligne que « [Les mots] se présentent tout formés dans la mémoire des locuteurs [...] », il semblerait que l'on ne puisse pas en dire autant pour le lexique en langue étrangère. Alex Boulton (1998), linguiste et directeur du laboratoire public de recherche ATILF, déplore l'absence d'une « approche basée solidement sur une théorie de l'apprentissage lexical ». Selon lui, « chaque locuteur connaît des 'mots' et peut s'en servir pour construire des énoncés cohérents » ce qui rejoint l'idée de Mme. Rey-Debove. Cependant, dans ce même article, l'auteur questionne la façon dont l'apprenant assimile le lexique en langue étrangère (L2) par rapport aux unités lexicales assimilées dans sa langue d'usage (L1). Ainsi, il expose deux systèmes : le premier dans lequel chaque lexique (L1 et L2) constitue son propre système et le second dans lequel les deux langues fonctionnent dans un seul et même réseau. Le premier système impliquerait que l'apprenant puisse distinguer les deux langues tandis que le second système supposerait que les deux langues soient indissociables dans la mémoire de l'apprenant. Cependant, le système qui semble être le plus représentatif de l'apprentissage du lexique L2 est celui qui met en avant l'idée qu'il peut autant y avoir des interactions directes entre les unités des deux langues tout comme il peut ne pas y en avoir, et qu'il est également possible que les unités de ces deux langues ne soient pas différenciées. Ainsi, nous pouvons donc affirmer que bien qu'un seul type de mémoire en particulier soit attribué lors de l'apprentissage du lexique en langue étrangère, les connections faites entre lexique L1 et lexique L2 restent floues. Les différentes théories mentionnées concernant les types d'interactions semblent relever de différents processus d'apprentissages propres à chacun.

1.3 L'oubli chez l'apprenant

Le fonctionnement de la mémoire dans le cadre de l'apprentissage du lexique L2 ayant été explicité, il semble opportun de s'intéresser à la notion de l'oubli, que Jean-Luc Berthier (2018, p.17), spécialiste des sciences cognitives de l'apprentissage, qualifie de « bête noire des apprenants et éducateurs ». Selon lui, « apprendre, c'est d'abord oublier très vite ». En effet, le problème de l'oubli en apprentissage est au cœur des recherches et études de la science cognitive tournée vers la pédagogie. Ainsi, Berthier (2021) présente l'oubli comme « l'impossibilité d'exprimer un fait ou une connaissance, dans une situation où elle devrait pouvoir naturellement s'exprimer ». Interrogeons-nous alors sur les facteurs qui vont venir favoriser l'oubli chez un apprenant.

Isabelle M. Mansuy, directrice du laboratoire de neuro-épigénétique à l'Institut des neurosciences de l'université de Zurich, reprend les différentes théories de l'oubli (2005, p. 83–88 et les résume ainsi : la théorie du déclin naturel repose sur l'idée selon laquelle « une perte d'information [résulte] de la rareté ou de l'absence de rappel », la théorie de l'inaccessibilité découle de l'idée que « l'oubli résulte de l'inaccessibilité momentanée d'informations provoquée par une déficience temporaire du rappel », la théorie de l'interférence est induite par le fait que « l'oubli [intervient] lorsque le processus de mémorisation [est] perturbé par le traitement simultané de données reçues avant ou après », enfin la théorie du défaut de reconsolidation, quant à elle, repose sur l'idée selon laquelle « une perte momentanée de mémoire peut résulter de l'altération des processus de reconsolidation ». Cependant c'est la première théorie, présentée au dix-neuvième siècle par le physicien et fondateur de la psychologie fondamentale Ebbinghaus, qui est le plus souvent reprise. Ce dernier est connu pour sa « courbe de l'oubli » (figure 1), qui suppose que la fréquence des répétitions de ce qu'il a appris serait ce qui permettrait à l'apprenant de fixer ses connaissances et de diminuer les risques d'oubli. Il préconise une seconde répétition assez proche dans le temps de la première puis d'espacer les futures répétitions.

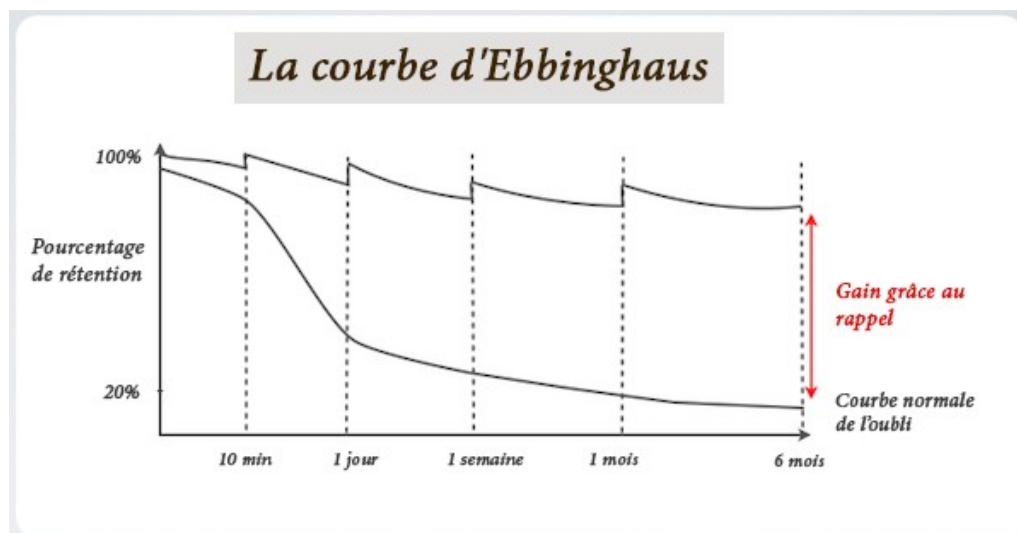


Figure 1 : La courbe de l'oubli, Ebbinghaus.

Ainsi, ces réflexions à propos de la mémoire nous invitent à examiner la question de la prise en compte de ces recherches dans l'enseignement.

1.4 Modes d'acquisition du lexique préconisés et mis en place dans l'enseignement

Différentes méthodes d'enseignement du lexique existent et sont mises en place chaque jour. Christina Lindqvist (2021, p.90), professeure de français à l'université de Suède, a participé à la rédaction d'un ouvrage dans lequel elle relève ces méthodes en citant un article de Batia Laufer-Dvorkin :

« [Laufer] y plaide avant tout en faveur d'un enseignement explicitement focalisé sur le vocabulaire [...] et qui doit contenir trois composantes. [L'une d'elle] implique « le fait de diriger l'attention de l'apprenant sur les items lexicaux par l'intermédiaire de différentes techniques, tels les gloses dans le texte, l'usage du dictionnaire, l'usage des mots dans des phrases et dans des séquences de langage plus longues, les outils électroniques d'apprentissage ».

Ainsi, d'un point de vue théorique, non seulement le lexique devrait être au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais c'est la diversité des activités mises en place qui va permettre aux apprenants d'assimiler des unités lexicales sur la durée.

Cependant, le programme des enseignements communs et optionnels de langues vivantes à destination des élèves de lycée des voies générale et technologique qui a été publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 demande la mémorisation des savoirs pour acquérir des compétences sans pour autant donner de ressources ou de guide. Nous pouvons donc retrouver l'idée selon laquelle « L'élargissement de la palette lexicale, la fixation de l'orthographe et la prononciation correcte des mots passent naturellement par un travail régulier de mémorisation à la maison. » (Gouvernement, 2019, p.7). Il nous semblerait qu'une question découle de ces affirmations : n'est-ce pas problématique de reléguer la tâche de l'apprentissage du lexique à la maison sans pour autant donner de recommandation aux apprenants ? Jean-Luc Berthier (2018), effectue le même constat :

« Par ailleurs – et la raison en reste à ce jour mystérieuse – la mémorisation qui est l'un des actes fondateurs d'un apprentissage réussi, est systématiquement reléguée à la maison. [...] Tout en étant conscients qu'un nombre considérable d'élèves ne pratiquent pas – et ne savent pas la pratiquer – la mémorisation chez eux. Comment s'étonner du décrochage constaté dès le cycle collégien ? Pourquoi ne pas introduire à l'école des activités pertinentes de mémorisation ? ».

Les enseignants et formateurs ainsi laissés sans directive, il semble sincèrement difficile pour eux de transmettre ces connaissances tout en s'assurant que les apprenants les assimileront et les retiendront.

Pour conclure, ce développement sur le fonctionnement de la mémoire ainsi que les différentes méthodes d'acquisition du lexique ont permis d'apporter un éclaircissement sur la façon dont le lexique L2 est appris. En effet, les recommandations officielles de l'Éducation Nationale faisant peu mention de l'apprentissage et de l'enseignement du lexique, il semble légitime de se demander à juste titre si la compétence lexicale est bel et bien indispensable à la communication.

2. Compétence lexicale et communication dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère

La compétence lexicale apparaît comme le « parent pauvre » de l'enseignement des langues (Simard, 1994). Tant dans les revues scientifiques, dans les programmes officiels que

dans les manuels, son absence passe souvent inaperçue. De fait, très peu d'outils didactiques sont proposés aux enseignants qui finissent par délaissé cette compétence au profit d'un enseignement de la langue culturel et grammatical.

2.1 Mot, Vocabulaire et Lexique : synonymes ?

Avant de nous intéresser à l'importance de l'apprentissage du lexique dans le cadre de l'étude d'une langue étrangère, permettons-nous d'apporter quelques précisions terminologiques quant aux notions de « mot » « vocabulaire » et celle de « lexique » puisque l'acquisition de l'un n'implique pas nécessairement l'acquisition de l'autre. Pour ce faire, nous aurons recours au site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL), organisation française qui regroupe un ensemble de ressources linguistiques.

Le mot

Le CNTRL propose de définir le mot comme un « son ou groupe de sons articulés ou figurés graphiquement, constituant une unité porteuse de signification à laquelle est liée, dans une langue donnée, une représentation d'un être, d'un objet, d'un concept, etc. » (CNTRL). Cette définition met non seulement en avant deux aspects du mot (comme élément appartenant au langage et comme élément appartenant à la parole) mais également un critère principal pour définir la notion de « mot » : le critère sémantique (lié au sens).

La deuxième définition proposée par le CNTRL, accompagnée de l'abréviation LING., définit le mot comme « Unité significative indépendante, ne pouvant pas toujours être déterminée selon un critère de séparabilité fonctionnelle ni par un critère de délimitation intonative ». En comparant les deux définitions, nous pouvons constater que les deux renvoient à la notion de « sens », et mettent en avant le caractère sémantique du « mot ».

Lexique et vocabulaire

Tandis que le CNTRL propose de définir le vocabulaire comme un « Ensemble des mots d'une langue considérés dans leur histoire, leur formation, leur sens », le lexique, élément central de ce travail, et définit comme « Ensemble des unités significatives d'une langue, excluant généralement les unités grammaticales et donc en inventaire ouvert, envisagé abstraitement comme un des systèmes constitutifs de cette langue » (CNTRL). Ces deux

définitions, accompagnées de l'abréviation LING., viennent mettre en avant le fait que non seulement le vocabulaire ne serait qu'un ensemble de mots, mais également que le lexique, lui, est un ensemble de traits « phonologiques (...), sémantiques (...) et syntaxiques » (Ruwet, 1967, p. 312 dans CNTRL). Ainsi, le lexique serait formé d'un ensemble d'éléments qui relèvent de la linguistique, contrairement au vocabulaire.

Dans un article qui traite de ce sujet, Claude Germain (2016, p. 76), linguiste et chercheur, se réfère au professeur de neurolinguistique Michel Paradis pour faire une autre distinction :

« [...] Dans le cas du vocabulaire, il s'agit d'apprentissage (conscient) alors que, dans le cas du lexique, il s'agit plutôt d'acquisition (non consciente). »

La question de ce qui peut être enseigné (le conscient) et de ce qui ne peut pas l'être se pose alors, comme le soulève Claude Germain. De ce point de vue, on pourrait avancer que le lexique ne peut être enseigné puisqu'il relève du domaine de l'inconscient. Cependant, c'est ce dernier qui permet de communiquer et non pas l'utilisation de simples mots de vocabulaire. Les mots de vocabulaires qui, étant dénués de sens de par l'absence de contexte, ne permettent de transmettre que le « sens de base » du mot tandis que « c'est avant tout le lexique [...] qu'il faut acquérir [...] afin d'éviter que l'accès à la culture de l'autre [...] ne soit constitué en fin de compte que de 'savoirs' » (Germain, 2016, p. 82). Cette citation permet de mettre en avant l'idée selon laquelle l'apprentissage du vocabulaire ne représenterait en soi qu'un travail de surface qui priverait l'apprenant de l'accès à la communication et à la culture d'une langue transmise par le lexique.

Ainsi, la différenciation effectuée entre ces termes nous a permis de confirmer que c'est bien l'apprentissage du lexique, qui comporte différents éléments linguistiques, qui doit être fait et non l'apprentissage de simples mots de vocabulaire afin de faire s'améliorer les apprenants dans une L2.

2.2 La compétence lexicale dans le CECRL

Le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, est un outil publié en 2001 par le Conseil de l'Europe qui permet une évaluation des apprenants sur leur maîtrise des différentes compétences dans une langue vivante étrangère. Nous ne comptons plus le nombre de fois où il a été mentionné dans les Bulletins Officiels et dans les programmes,

reflétant donc l'importance qu'il joue dans notre système éducatif. Il a aussi trouvé sa place dans le Code de l'Éducation Nationale conformément à l'article D. 312-16 dans la mention suivante :

« Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément [aux niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues]. »

Ainsi, nous pouvons donc nous fier à la définition du CECRL quant à la question de la compétence lexicale puisqu'il est à la base de notre système éducatif. Elle est présentée comme suit :

« Il s'agit de la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose (i) d'éléments lexicaux (expressions toutes faites, mots isolés) et (ii) d'éléments grammaticaux (articles, pronoms personnels, etc.) et de la capacité à les utiliser » (Conseil de l'Europe, 2001 : 87).

Cette définition rejoint et vient confirmer l'idée que nous avons présenté plus haut : le lexique semble bien être au centre de la communication puisque ce sont non seulement les mots de vocabulaire qui doivent être connus et maîtrisés, mais aussi les éléments grammaticaux qui les entourent. Nous pouvons retrouver cette même hypothèse dans le Programme des Langues Vivantes Étrangères de classe de lycée dans lequel il est possible de lire :

« L'acquisition du vocabulaire ne consiste pas en l'apprentissage de mots isolés. Le vocabulaire est étudié en contexte et en fonction des besoins de communication, ce qui permet de comprendre comment les mots s'insèrent syntaxiquement dans l'énoncé. »

Cet extrait permet de relever une question cruciale qui se pose lors de la mise en place de dispositifs qui ont pour but de faciliter l'acquisition de lexique L2, celle de l'apprentissage en contexte. Cette étude n'ayant pas pour objectif d'explicitier la question de la décontextualisation de l'apprentissage de la langue, nous nous interrogerons principalement au sujet du lien qui existe entre compétence lexicale et communication. Nous avons ainsi pu constater que non seulement le lexique n'est pas, contrairement à ce que l'on pourrait croire, un synonyme de vocabulaire, mais que son enseignement doit également se faire en prenant en compte les différents sens des mots qui varient en fonction des différents contextes. Néanmoins, malgré

ces différentes directives qui semblent avoir pour objectif d'éclairer les enseignants sur la façon d'évaluer les élèves en se basant sur certains critères (la maîtrise de mots et d'éléments grammaticaux), l'apport du lexique reste trop peu mentionné, voir complètement omis.

2.3 L'apport de l'apprentissage du lexique

Souvent oublié, l'apport de la compétence lexicale n'a commencé à susciter de l'intérêt que depuis quelques années. D. A. Wilkins (1972), professeur en linguistique, mettait en garde envers sa négligence « [...] while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed » (1972, pp. 111–112). Le vocabulaire ainsi présenté comme étant fondamental à la maîtrise d'une langue, serait à la clé de la communication dans une langue étrangère. Cette idée rejoint les faits et la réalité puisqu'en classe, les élèves qui arrivent le mieux à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit sont ceux qui disposent de la palette lexicale la plus large. En effet, bien que la maîtrise d'une langue soit le plus souvent évaluée sur la base de l'acquisition de quatre compétences (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale), la maîtrise même de chacune de ces compétences dépend de la capacité de l'apprenant à reconnaître, comprendre et réutiliser des unités lexicales. Comment un apprenant peut-il effectuer une activité de compréhension si l'accent a été porté sur la grammaire lors de son apprentissage ? Les mots formeraient alors un obstacle bien difficile à franchir. Comment un apprenant peut-il exprimer quoi que ce soit lors d'une activité de production si les idées qu'il souhaite transmettre ne restent que conceptuelles à défaut d'avoir assez de mots pour les retranscrire ?

Dans son ouvrage qui tend à être un guide pour l'apprentissage du vocabulaire, Stuart Webb (2019, p.66) avance que lorsque l'on met en opposition la grammaire et le lexique, c'est la compétence lexicale qui est considérée comme étant la plus importante. Il cite également M. P.Llach en ajoutant que ce sont les erreurs en lien avec le lexique qui entravent le plus la communication :

“Lexical errors have been found to be the most numerous types of errors in L2 learners' language production, and were identified as a major factor hindering L2 learners' communication” (Llach, 2001)

De ce fait, Webb avance que non seulement le lexique est ce qui va permettre aux apprenants de pouvoir communiquer dans la langue cible, mais que c'est également à travers son étude qu'ils vont pouvoir diminuer leurs erreurs et transmettre leur message plus clairement.

2.4 La négligence de la compétence lexicale

Tout au long de notre étude, nous nous sommes intéressés à la place du lexique dans l'enseignement, dans la communication, et à la façon dont il était retenu par notre mémoire. Ces recherches nous ont permis de mettre en avant l'importance indéniable du lexique dans l'enseignement d'une langue étrangère, ce dernier encore trop négligé à tort. En revanche, la question suivante subsiste : pourquoi la compétence lexicale reste-t-elle négligée ?

Paul Maera (1980) relève que l'apprentissage du lexique décourage les apprenants de par son caractère indénombrable. À cette hypothèse, Webb vient ajouter qu'il est d'autant plus difficile d'apprendre du vocabulaire étant donné qu'il n'y a pas de méthode claire et précise à appliquer pour s'améliorer (contrairement à la grammaire ou à la phonologie) (Webb, 2019, p.66). Enfin, James Coady (1997, p.274) avance que, pour les enseignants, le vocabulaire est relativement accessible contrairement à la grammaire par exemple. Pour lui, l'absence de l'enseignement de la compétence lexicale dans la salle de classe est majoritairement dû au fait que le lexique est accessible à tous, qu'il ne nécessite pas d'enseignement et qu'il peut être acquis de façon presque naturelle.

Ces différentes recherches ont permis de mettre en avant les raisons qui, semblerait-il, sont à la source du refus d'enseigner le lexique en classe de langue vivante étrangère. La démotivation, la dépréciation de l'enseignement du lexique, et la théorie selon laquelle cela relève presque de l'inférence sont donc les principaux freins à cet apprentissage.

Pour conclure, cette étude sur la compétence lexicale comme étant au cœur de la communication a permis dans un premier temps d'apporter des précisions sur la différence entre lexique et vocabulaire, sur les préconisations du CECRL quant à son enseignement, et de s'interroger sur l'apport de son apprentissage. Cependant, nous avons également pu relever certaines des limites qui viennent entraver cet enseignement, ce qui nous invite à réfléchir aux différents outils qui peuvent être mis en place afin de favoriser l'apprentissage de la compétence lexicale.

3. L'apport du numérique dans l'enseignement d'une langue étrangère

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) sont présentées comme comportant de nombreux bénéfices pédagogiques pour mettre la réussite des élèves dans toutes les disciplines.

3.1 Le numérique à l'école

Dans un monde dans lequel les outils numériques s'immiscent dans notre quotidien et les innovations technologiques ne cessent de voir le jour, il a semblé évident d'intégrer ce service dans l'éducation afin d'assurer une école proche de l'ère du temps qui suscite de l'enthousiasme chez les apprenants. Promu par le gouvernement comme un outil aux nombreux avantages, nous avons assisté au cours de ces dernières années à l'installation graduelle du numérique dans nos écoles à travers la mise en place de plusieurs dispositifs.

Le 8 juillet 2013, la loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République est promulguée, et introduit un service public du numérique éducatif. Ce nouveau service a pour objectif de « (i) Mettre à disposition [...] des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques permettant [...] d'enrichir les modalités d'enseignement et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves ; (ii) propose aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques [...] ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ; (iii) assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire ; (iv) contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération » (Gouvernement, 2018).

Le 7 mai le gouvernement annonce la mise en place d'un Plan numérique « pour que la jeunesse soit de plain-pied dans le monde numérique [...]. Plus de 175 000 élèves seront dotés de tablettes numériques, cofinancées par l'État et par les collectivités territoriales » (Gouvernement, 2021). C'est la mise en place de cette couverture numérique sur une partie du territoire français qui va permettre aux établissements scolaires d'être équipés en numérique.

Cependant, l'introduction du numérique a suscité de nombreuses controverses, principalement car il est accusé d'être à la source du déficit de concentration chez les élèves. Dans un ouvrage intitulé « Critique de l'école numérique », M. Christophe Cailleaux (2020) avance que la mise en place de ces outils, contrairement à ce qui est dit, ne contribuerait pas à l'amélioration des résultats de nos élèves. De plus, certains affirment qu'au vu de cet engouement suscité par la technologie, il ne serait pas surprenant que les « jeunes adolescents - malgré toutes les précautions de filtrage qui pourraient être prises - se [laissent] griser par la possibilité d'accéder durant les cours à leurs sites favoris. » (Biagini, Cailleaux & Jarrige, 2019, p.220).

3.2 Le numérique : facteur de motivation ?

La motivation, bien que difficile à définir, renvoie à un « Ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, [...] et provoquent chez lui un comportement donné » (CNTRL). De nombreuses recherches se sont penchées sur l'impact de cette dernière sur l'élève dans son apprentissage. Ana María Soprano, professeure de neuropsychologie, insiste et soutient que ce n'est pas seulement la fréquence à laquelle l'apprenant s'entraîne qui détermine sa capacité à mémoriser, mais que c'est également l'intérêt qu'il porte à ce qu'il apprend. Ainsi, « l'intérêt et la pratique sont probablement les facteurs les plus importants pour le succès de la mémorisation » (Soprano 2009, p.28).

Depuis son introduction dans l'éducation, le numérique est présenté comme étant une source de motivation pour les élèves. Cette déduction est certainement dû au fait que les adolescents passent la majorité de leur temps personnel à utiliser des outils numériques. Dans le cadre de notre étude, une liste exhaustive des outils numériques que l'on peut retrouver en classe ainsi que les avantages que chacun comporte n'étant pas d'une grande utilité, nous nous concentrerons sur l'intérêt de l'utilisation de l'iPad. L'emploi de ce dernier favoriserait le sentiment de compétence des apprenants, qui lui-même se traduirait par une augmentation de leur motivation (Karsenti et Collin, 2013). Ainsi, ce ne serait pas l'outil numérique en lui-même qui serait à l'origine de la motivation, mais le sentiment de confiance qu'il suscite chez les apprenants. Cela ne semble pas pour autant poser de problème puisque rien ne semble venir entraver l'apparition de ce sentiment duquel découle la motivation.

Cependant, la place grandissante des outils numériques dans l'éducation occasionne beaucoup de controverses. La récente introduction de ces derniers est souvent présentée comme étant à l'origine de l'engouement qu'il crée. Rolland Viau (2005), chercheur en pédagogie, émet une réserve quant à l'idée que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) seraient en elles-mêmes facteur de motivation, et avance plutôt que ce serait « l'effet de nouveauté ». Il avance également que « lorsque l'effet de nouveauté [initié par l'utilisation des TICE] s'estompe, leur motivation décroît et revient à son niveau initial ». Ainsi, les études relatives à l'impact de l'utilisation du numérique sur la motivation des apprenants n'ayant pas été faites sur le long terme, Viau défend que l'utilisation des TIC ne développerait pas l'intérêt chez les élèves autant qu'on pourrait le penser.

Bien que le fait que l'utilisation des outils numériques dans le cadre de l'enseignement soit contestée, de nombreux avantages sont attribués à leur utilisation.

3.3 Développement de l'autonomie par le numérique

L'autonomie en pédagogie se définit par une « organisation scolaire telle que les écoliers participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes » (Piéron, 1963 dans CNTRL). Ainsi, on attendrait d'un élève autonome d'être capable d'effectuer une activité avec peu ou sans intervention de l'enseignant. C'est ce qu'Amandieu et Tricot (2014) qualifient d' « apprentissage autorégulé ». Selon eux, « l'apprenant va prendre des décisions sur ses activités d'apprentissage et modifier celles-ci en fonction de différents facteurs » (Pintrich, 2000 in Amadiou & Tricot, 2014, pp.27-28). L'élève met donc lui-même en action ses propres stratégies afin de progresser, et de ce fait « Les régulations apportées par les enseignants sont alors faibles, voire inexistantes » (Pintrich, 2000 in Amadiou & Tricot, 2014, pp.27-28).

Ces mêmes auteurs font un lien explicite entre autonomie et numérique dans leur ouvrage puisqu'ils soutiennent que, d'après le bilan des travaux énoncés, « l'autonomie n'est pas la résultante d'un apprentissage avec les technologies, mais bien une compétence nécessaire à la conduite d'apprentissage autorégulé » (Amadiou & Tricot, 2014, pp.32-33). Ainsi, ce ne serait pas les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) en elles-mêmes qui rendraient les élèves plus autonomes, mais elles contribueraient à l'entraînement de cette autonomie. Il faudrait donc s'interroger sur la façon d'entraîner les élèves à être plus autonome à l'aide des TICE. Nous n'approfondirons pas ce point ici, notre étude ne portant sur le numérique qu'en tant que support à la mémorisation lexicale.

Néanmoins, l'autonomie des élèves est un facteur important pour l'apprentissage du lexique. En effet, au cours de notre étude nous avons mis en avant à quel point il était primordial d'enseigner le lexique à nos élèves, bien que cette compétence ne soit que très peu mentionnée dans les consignes officielles du ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Ce dernier reléguant ce travail à une place secondaire et les élèves étant donc invités à le faire en autonomie chez eux, il est de notre devoir en tant qu'enseignant de leur donner les outils afin de compléter cette tâche.

La lecture de ces ouvrages et articles lors de la définition du cadre théorique nous ont permis de réfléchir sur la place qui est attribuée à la compétence lexicale dans l'enseignement

des langues et nous pouvons désormais affirmer la nécessité d'enseigner le lexique. La définition du cadre théorique nous a également permis de nous interroger sur l'utilisation des outils numériques en classe de langue. L'enseignement du lexique ne faisant pas l'objet de préconisations, nous tenterons de répondre à la problématique suivante : **Comment améliorer la compétence lexicale en classe d'anglais : approche comparative à l'aide des outils numériques.**

Pour répondre à cette problématique, un double enjeu sera évoqué à travers les hypothèses suivantes :

➤ **H1 : L'utilisation des outils numériques et des tablettes en classe contribue à une amélioration des résultats des élèves quant à l'acquisition du lexique, ce qui est dû à leur intérêt pour l'outil.**

Nous nous intéresserons ici à la motivation qui peut être liée à l'utilisation des outils numériques en classe, et prendrons pour exemple Kahoot, site générant des questionnaires ludiques, et l'utilisation des iPads. Nous verrons dans un second temps si l'enthousiasme suscité par ces outils peut être corrélé à l'acquisition de la compétence lexicale en classe de quatrième.

➤ **H2 : Les résultats des élèves ne dépendent pas des outils utilisés lors de leur apprentissage et le numérique n'impacte en rien la mémorisation du lexique.**

Nous nous intéresserons ici aux résultats obtenus par les élèves qui auront travaillé à l'aide des outils numériques, et les opposerons à ceux des élèves n'ayant travaillé que sur format papier afin de mettre en avant l'existence d'un impact sur la mémorisation du lexique. Nous prendrons pour exemple Quizlet, plateforme en ligne proposant des outils d'apprentissage.

➤ **H3 : Les outils numériques vont distraire les élèves qui seront moins attentifs et obtiendront des résultats plus faibles que les élèves ayant travaillé sur format papier. Cet outil est donc un frein à leur apprentissage et à leur réussite.**

Nous nous focaliserons ici, comme pour la seconde hypothèse, aux résultats obtenus par les élèves en comparant le groupe qui aura travaillé avec les outils numériques à celui qui aura travaillé sur format papier. Cependant, ici, le premier groupe obtiendrait des résultats plus

faibles que le second groupe, dû au fait que les outils numériques ne leur permettraient pas de se concentrer sur l'activité.

Dans l'optique de la vérification de ces hypothèses, une évaluation a été proposée à deux classes de quatrième, et nous détaillerons en troisième partie de ce mémoire les résultats qui ont été obtenus.

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

1. Contexte de l'expérimentation

1.1 Cadre de l'établissement

Le Collège [...], situé en centre-ville, est un établissement public qui accueille environ 750 élèves répartis dans sept classes de sixième, sept classes de cinquième, huit classes de quatrième et sept classes de troisième. Cet établissement dispose de nombreux dispositifs – tel que le Dispositif de Classe Relais – et offre la possibilité de suivre les sections SEGPA, ULIS et Section Sport (athlétisme). Le collège montre également un véritable intérêt pour les langues vivantes, avec une section bilingue en Italien ainsi que des options en Niçois et Latin.

1.2 Participants à l'expérimentation

Les deux classes de quatrième que j'ai suivies tout au long de mon stage sont toutes deux mixtes et composées de 30 élèves, avec une majorité de garçons (18 garçons pour 12 filles et 20 garçons pour 10 filles). Ces classes sont très hétérogènes puisque nous pouvons y retrouver des élèves avec un très bon niveau d'anglais et très à l'aise autant à l'écrit qu'à l'oral tout comme des élèves en grande difficulté, comptant dans chaque classe 5 élèves bénéficiant d'un PAI (Projet d'Accueil Individualisé) et d'un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). Dans une des deux classes que j'ai suivie, les élèves suivent l'option niçois et se connaissent donc tous depuis la sixième.

1.3 Équipement en outils numériques

Le collège est préfigurateur depuis 2014 des classes tout numérique avec tablettes. Les outils mentionnés ci-dessous sont financés par des investissements du Conseil Départemental 06 ainsi que par des fonds propres du collège. Ainsi, chaque salle dispose d'un ordinateur pour les enseignants et d'une Apple TV. L'établissement est doté d'un réseau filaire et Wifi dans toutes les salles, de 15 Tableaux Blancs Interactifs (dont un présent dans la salle qu'occupe ma tutrice et qu'elle utilise quotidiennement dans le cadre de ses séances), de 10 imprimantes et d'une imprimante 3D, d'une station sismique reliée au réseau Edumed ainsi que de 800 tablettes iPad pour les élèves et professeurs.

1.4 L'utilisation des outils numériques en classe de langue

L'enseignante que j'ai suivie tout au long de mon stage met le numérique au cœur de son enseignement. En tant qu'ancienne formatrice au numérique, Interlocutrice Académique pour le Numérique (IAN) et en charge de gérer le site Académique Anglais ainsi que le compte *Twitter* de l'Académie, ses ressentis sur l'utilisation des TICE en classe sont majoritairement positifs. Pour elle, l'outil numérique est un réel avantage pour son enseignement et un atout pour susciter l'intérêt et la motivation des élèves.

1.4. L'avis des enseignants de langue vis-à-vis de cet outil

Bien que les outils numériques soient prédominants au collège [...], les enseignants de langue vivante expriment un avis mitigé vis-à-vis de l'utilisation de ces outils en classe.

1.4.1 Les avantages que comportent ces outils

Un outil au service de l'enseignement

L'équipe éducative relève que l'utilisation du T.B.I permet non seulement de centraliser les cours et de garder la Trace Écrite qui sera plus tard mise sur l'Environnement Numérique de Travail (E.N.T.), mais également de créer différentes activités, de permettre la participation des élèves qui écrivent sur le T.B.I, déplacent des éléments, s'inter-corrigent, etc.

L'iPad est lui aussi considéré comme un atout dans le sens où il est possible d'envoyer des documents aux élèves ou encore de leur demander de projeter un document qui se trouve sur leur tablette à l'aide de l'Apple TV. Cet outil permet également une plus grande inclusion puisque les élèves ayant des troubles de DYS (dyslexie, dysorthographe, etc.) peuvent zoomer sur un document, modifier la police et manipuler le document comme ils le souhaitent. En ce qui concerne son utilisation dans le cadre des activités impliquant le lexique, l'iPad permet de mettre à disposition des élèves un dictionnaire (avec *Wordreference*) qui est toujours à leur disposition et de les entraîner grâce à l'utilisation de *Quizlet*.

Enfin, les livres numériques (accessibles sur les iPads), sont un réel avantage pour les élèves, qui sont en pleine croissance et qui souffrent bien souvent de mal de dos.

La combinaison de tous ces outils donne lieu à des activités ludiques tout en aidant à fixer les connaissances des élèves. Prenons l'exemple d'une activité de remédiation suite à l'étude d'un point de grammaire : avec leur iPad, les élèves peuvent revoir la règle sur le *Mémo Anglais* à disposition puis s'entraîner sur des applications tels que *Kahoot*, *LearningApps* ou *Quizlet*.

Un outil au service de la gestion de classe

Parmi les sites et applications utilisés par l'équipe éducative, *Class Dojo* est mentionné notamment pour faire de la gestion de classe. Il permet d'associer chaque élève à un avatar, d'évaluer la participation et le comportement sur la base d'un système d'ajout ou de retrait de points, de former des groupes de manière aléatoire, ou encore de choisir un élève au hasard pour une activité de prise de parole ou lors d'un rituel.

Ma tutrice utilise cette application de façon hebdomadaire et principalement pour déterminer la note de participation orale des élèves à la fin de chaque trimestre. Tout d'abord, l'utilisation de cet outil comporte de nombreux avantages pour l'enseignant puisqu'il permet de centraliser les informations en lien avec le comportement et la participation des élèves sur une même plateforme, ce qui évite la perte des informations. Mais cet outil est également bénéfique aux élèves puisqu'il leur est conseillé de vérifier régulièrement le nombre de points qu'ils ont afin de s'améliorer avant la fin du trimestre. De plus, j'ai pu très vite remarquer que cet outil contribue à motiver les élèves dans leur participation orale, l'émission d'une alerte sonore lorsqu'un point est ajouté les encourageant à persévérer. Inversement, lorsqu'un point est retiré et que les élèves en sont notifiés par une alerte sonore différente, la majorité d'entre eux redouble d'efforts afin de regagner le point perdu. Enfin, la dimension ludique de cet outil vient elle aussi contribuer à la motivation des élèves. Ainsi, nombreux sont ceux qui vont demander à l'enseignante en fin d'heure de projeter *Class Dojo* afin de voir combien de points ils ont, si leur avatar a « éclos » ou encore s'il a « grandi ».

De fait, cet outil permet non seulement à l'enseignant de noter les activités mais également de gérer sa classe de manière ludique.

Cependant, l'équipe éducative relève également quelques inconvénients à l'utilisation de ces outils en classe de langue.

1.4.2 Les inconvénients de ces outils

Bien que l'équipe éducative ne semble pas trouver d'inconvénient à l'utilisation du TBI, il n'en est pas de même pour les iPads.

Le manque de maturité des élèves qui vont faire autre chose sur leur tablette en classe est, pour les enseignants, navrant et les conforte dans l'idée que cet outil est néfaste et inutile puisqu'il met à leur disposition une distraction, contrairement aux manuels (jeux en ligne, etc.). Aussi, nombreux sont ceux qui déplorent le fait que les élèves soient constamment sur les écrans puisqu'ils passent déjà une majorité de leur temps personnel dessus.

Ainsi, afin de palier à ces dérives, chaque enseignant met en place différentes méthodes et a recours à différentes applications. Tandis que certains refusent d'utiliser l'iPad dans le cadre de leur cours, ne le considérant pas comme un outil pédagogique, d'autres utilisent l'application « *En Classe* ». Cet outil, disponible sur les tablettes des enseignants, permet d'avoir accès en temps réel aux écrans des iPad de tous les élèves de la classe. De cette manière, aucune dérive n'est envisageable, ce qui vient poser un cadre et décourager les élèves qui tenteraient de faire autre chose que de travailler avec leur iPad.

2. Mise en place de l'expérimentation

2.1 Élaboration du protocole de recherche

Au vu de ces premières observations, je retiens deux principaux avantages à l'utilisation des outils numériques : leur utilité pour les enseignants et l'apport en autonomie et en motivation pour les élèves. Cependant, une réserve doit être émise quant à l'autonomie des élèves, cette dernière étant dépendante des activités mises à disposition par les enseignants et disponibles sur leurs iPads.

Ces observations m'ont conduite à m'interroger, au regard de la partie théorique, en ce qui concerne l'impact du numérique sur leur autonomie et leur motivation. Dans le cadre de mon mémoire, j'ai souhaité mesurer l'acquisition du lexique et il m'a donc fallu trouver un moyen de mesurer ces données.

Afin de démontrer l'efficacité de l'utilisation des outils numériques dans le cadre de l'apprentissage du lexique, j'ai donc constitué deux groupes : un groupe témoin n'utilisant pas les outils numériques et un second groupe les utilisant. Les élèves des deux groupes devront apprendre les mêmes entrées lexicales et passer la même évaluation dont les résultats, une fois

comparés, permettront de déduire l'utilité des outils numériques au regard de l'acquisition du lexique. Une dizaine de mots en lien avec la séquence en cours ont été sélectionnés sur *The English Vocabulary Profile*, site internet mis en place par l'université de Cambridge qui permet d'identifier les mots qu'il est nécessaire de connaître dans différents domaines pour chaque niveau du CECRL. Ainsi, les entrées sélectionnées ne comportaient que des mots devant être maîtrisés au niveau B1, niveau visé à la fin du cycle 4 dans lequel se trouve la classe de quatrième. Elles étaient également limitées à une ou deux parties de discours (noms, verbes et/ou adjectifs), et ne sont pas d'origine latine afin que les élèves ne puissent pas s'aider de la base du mot similaire à celle du mot dans leur première langue (L1). Le choix d'une dizaine de mots résultait d'une volonté d'éviter une surcharge cognitive. Notons également que les deux groupes devront être évalués deux fois, une première fois avant la mise en place des activités et une seconde fois à la fin. Enfin, dans le cadre d'une seconde séquence, les deux groupes seront inversés afin de nous assurer que les résultats obtenus ne découlent pas d'une différence de niveau entre les deux groupes. En fonction des résultats de cette évaluation commune, trois conclusions seront possibles :

1. Les résultats du groupe qui aura utilisé les outils numériques seront meilleurs que ceux du groupe témoin, ce qui viendra confirmer ma première hypothèse et démontrer que les outils numériques contribuent à l'amélioration de la compétence linguistique.
2. Les résultats des deux groupes seront similaires, comme supposés lors de l'émission de la seconde hypothèse, et l'utilisation des outils numériques n'impacte en rien la mémorisation du lexique.
3. Les résultats du groupe témoin seront meilleurs que ceux du groupe qui aura utilisé les outils numériques, ce qui démontrerait que l'utilisation de cet outil est non seulement inefficace, mais qu'il constitue également un frein à la réussite des élèves.

2.2. Recueil des données

2.2.1 Découverte du lexique : évaluation diagnostique

La découverte du lexique s'est faite dans les mêmes conditions pour les deux groupes classe. Dans le cadre d'une séquence qui traite de la protection de l'environnement, l'ensemble de la classe a été amené à découvrir les mots de vocabulaires qui ont été sélectionnés. Une dizaine de mots en anglais ont été distribués aux élèves (voir [annexe 1](#)) et il leur a été demandé de les traduire en français individuellement et sans l'aide d'un dictionnaire. Durant cette évaluation diagnostique, certains d'entre eux se sont exclamés qu'ils ne « connaissaient rien » et avaient peur de la « note qu'ils obtiendraient ». J'ai donc dû les rassurer, le but n'étant que de vérifier leurs connaissances avant de mettre en place les activités, les élèves ne devaient pas se mettre de pression ou se retrouver en état de stress. Ce travail a été effectué en début de séquence pour que le travail sur la séquence n'impacte pas les résultats. Les résultats obtenus ont été, sans grande surprise, relativement faibles. Les élèves ne connaissant pas les mots (et notamment certains mots composés), leurs tentatives de traductions relevaient du « mot à mot » et bien qu'ils ne se soient pas consultés, ces traductions se ressemblaient beaucoup.

2.2.2 Première phase : entraînement sur outils différenciés

Lors des séances suivantes, différentes activités étaient prévues afin de travailler sur ces unités lexicales. Chaque séance a eu lieu à une semaine d'intervalle afin de solidifier les connaissances dans la mémoire des élèves.

Le format numérique

Lors du premier entraînement, des activités *Quizlet* ont été proposées aux élèves du groupe classe qui utilisait les outils numériques (voir [annexe 2](#)). Parmi elles, ils devaient associer le mot L2 à sa traduction L1, écrire la traduction des mots et répondre par « vrai » ou « faux » aux associations proposées. Bien que d'autres fonctionnalités soient présentes sur cet outil, elles n'ont pas été utilisées puisque nous aurions été dans l'incapacité de les reproduire sur format papier.

Lors du second entraînement, un *Kahoot* a été prévu dans le but de continuer la réactivation des connaissances, d'une manière plus interactive et ludique. Une vingtaine de

questions ont été posées lors de ce quiz intitulé « Save the Planet » et regroupait non seulement les unités lexicales travaillées mais également d'autres éléments travaillés lors de la séquence. Pour chaque question, les élèves disposaient d'une trentaine de secondes pour répondre par vrai ou faux ou sélectionner la bonne réponse (voir [annexe 3](#)).

Lors du troisième et dernier entraînement, les élèves se sont rendus sur la plateforme *LearningApps* afin de manipuler le même lexique qui aura été travaillé à plusieurs reprises (voir annexe 4). Parmi les activités proposées, les élèves devaient relier le mot de vocabulaire à l'image correspondante

Le format papier

Les activités proposées sur format papier étaient le plus fidèle possible à celles proposées sur format numérique (voir [annexe 5](#)). Ainsi, lors du première entraînement, les élèves ont pu associer le mot L2 à sa traduction L1, donner la traduction et répondre à un QCM (vrai ou faux).

Lors du second entraînement, la formulation des questions et leur ordre étaient similaires à l'entraînement proposé lors du *Kahoot* de l'autre groupe.

Enfin, lors du dernier entraînement, les élèves ont également pu associer le mot L2 à l'image correspondante.

La différence principale entre ces deux formats se situait principalement dans la capacité des logiciels mentionnés ci-dessus à fournir un retour immédiat sur la réponse proposée et permettait à ceux qui le souhaitaient de refaire plusieurs fois l'activité.

2.2.3 Seconde phase : échange des deux groupes

Lors de la seconde phase de mon expérimentation, le groupe témoin et le groupe qui utilisait les outils numériques ont été interchangés. Ainsi, lors d'une seconde séquence portant sur « Incredible Women », les mêmes activités que celles faites lors de la séquence précédente ont été reproduites, dans le même ordre avec une nouvelle liste de mots en lien avec la séquence.

Le bilan que j'ai pu faire tout au long de ces séances concerne particulièrement le comportement des deux groupes classes. En effet, lors de la mise en activité sur les iPads, les élèves ont montré beaucoup plus d'enthousiasme. Ils étaient plus motivés que la classe témoin

qui est restée très calme et silencieuse tout au long des séances. Cependant, une réserve doit être émise quant à la motivation puisque d'autres facteurs tel l'esprit de compétition que suscite certaines activités comme le *Kahoot* peuvent eux aussi être la source de cet engouement.

***PARTIE 3 : RÉSULTATS,
INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSION***

Dans cette troisième et dernière partie, nous allons dans un premier temps présenter les résultats que nous avons obtenus suite à l'évaluation des deux classes, puis nous procéderons à une analyse de ces résultats afin d'en tirer des conclusions et vérifier les hypothèses formulées plus tôt concernant l'efficacité des outils numériques en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire. Enfin, nous tâcherons de confronter ces analyses au cadre théorique et tenterons de prendre du recul concernant l'expérimentation en elle-même.

1. Les résultats

À la suite des différentes activités, les deux groupes classe ont été évalués sur l'ensemble du lexique étudié (l'évaluation ressemblait en tout point à l'évaluation diagnostique). Cette évaluation ressemblait en tout point à l'évaluation diagnostique durant laquelle j'ai demandé aux élèves de donner la traduction en français de mots en anglais. La même évaluation a été effectuée dans le cadre de la seconde phase de notre expérimentation. Une fois les élèves évalués, j'ai rassemblé les résultats dans deux tableaux, dans le but de les comparer : un tableau pour les élèves ayant effectuées les activités sur format papier et un autre tableau pour les élèves ayant effectué les activités sur format numérique (voir [annexe 6](#)). Ces évaluations étaient notées sur 10 à raison d'un point par mot et ont, pour les deux classes, été effectuées sur format papier pour faciliter la récolte des données. À la première évaluation, le groupe ayant effectué les activités sur format papier ont obtenu une moyenne de 5,5/10 tandis que le groupe qui a effectué les activités sur format numérique a obtenu une moyenne de 5,2/10. Lors de la seconde évaluation effectuée dans le cadre d'une autre séquence, les groupes ont été intervertis. Ainsi, le groupe qui a effectué les activités sur format papier ont obtenu une moyenne de 4,5/10 à l'évaluation tandis que le groupe qui a effectué les activités sur format numérique a obtenu une moyenne de 5,8/10.

Si nous prenons en compte l'évolution des résultats des élèves en comparant l'évaluation diagnostique à l'évaluation finale, nous pouvons constater que lors de la première évaluation, le groupe qui a effectué les activités sur format papier a vu sa note augmenter de 3,8 points sur 10 tandis que le groupe qui a fait les activités sur format numérique a vu sa note augmenter de 3,6 points sur 10. Lors de la seconde évaluation, le groupe qui a effectué les activités sur format papier a vu sa note globale augmenter de 2,7 points sur 10 tandis que le groupe qui a effectué les activités sur format numérique a vu sa note augmenter de 3,4 points sur 10.

2. Interprétation des résultats

2.1 Analyse des résultats de la première phase

Différentes interprétations peuvent être tirées de cette expérimentation. Tout d'abord, si nous ne prenons en compte que les résultats de la première phase, les résultats peuvent paraître surprenants, la classe témoin ayant mieux réussi l'évaluation que le groupe expérimental. En effet, je m'attendais à ce que le groupe qui a effectué les activités sur format numérique réussisse mieux comme je l'avais développé lors de la partie théorique de mon mémoire. Non seulement cet outil rendait possible la création d'une motivation à apprendre le lexique chez les élèves, mais il leur permettait également d'effectuer plusieurs entraînements contrairement au groupe qui a effectué les activités sur format papier. Les résultats sont les suivants (relevé détaillé en [annexe 6](#)) :

| | Évaluation diagnostique | Évaluation finale |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------|
| GROUPE TEMOIN (A) | 1,7/10 | 5,5/10 |
| GROUPE EXPERIMENTAL (B) | 1,6/10 | 5,2/10 |

De ce fait, en nous basant strictement sur les résultats obtenus lors de l'évaluation de la première phase de l'expérimentation, nous pourrions valider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation des outils ne favorise pas l'acquisition du lexique L2. Nous pourrions même aller jusqu'à avancer que c'est l'utilisation des iPads qui a empêché les élèves d'avoir d'aussi bon résultats que ceux du groupe témoin.

Cependant, les résultats obtenus lors de la seconde phase de l'expérimentation viennent contredire notre analyse.

2.2 Analyse des résultats de la seconde phase

Si nous ne prenons en compte que les résultats de la seconde phase, ces derniers sont bien différents de ceux obtenus lors de la première phase. Ces résultats, qui m'ont semblés beaucoup moins surprenants que ceux obtenus précédemment, démontrent que le groupe témoin a obtenu des résultats plus faibles que le groupe expérimental. Ainsi, cela permet de démontrer que, comme nous l'avons développé dans la partie théorique, les outils numériques peuvent

contribuer à une amélioration des élèves dans la compétence lexicale de par, entre autres, la motivation qu'il génère. La seconde évaluation présente les résultats suivants (relevé détaillé en [annexe 6](#)) :

| | Évaluation diagnostique | Évaluation finale |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------|
| GROUPE TEMOIN (B) | 1,8/10 | 4,5/10 |
| GROUPE EXPERIMENTAL (A) | 2,4/10 | 5,8/10 |

Si nous nous basons strictement sur les résultats obtenus lors de l'évaluation de la seconde phase de l'expérimentation, nous pourrions valider l'hypothèse selon laquelle l'utilisation des outils numériques en classe de langue contribue à une amélioration des résultats des élèves quant à l'acquisition du lexique.

Néanmoins, une analyse conjointe des deux phases de notre expérimentation permet de mettre en lumière une tout autre conclusion.

2.3 La combinaison des deux phases d'expérimentation

L'interprétation de chacune des deux phases de notre expérimentation de façon individuelle a fait émerger des résultats contradictoires. Dans un premier temps, c'est le groupe témoin qui a obtenu des résultats supérieurs tandis que dans un second cas c'est le groupe expérimental qui a obtenu des résultats supérieurs. Bien que ce bilan puisse découler de différents facteurs, nous pourrions argumenter que cela est dû à une différence de niveau entre les deux groupes. Si nous nous focalisons sur le groupe A (groupe témoin puis groupe expérimental), nous pouvons constater que dans les deux cas les résultats ont été meilleurs que ceux obtenus par le groupe B ce qui pourrait être dû au fait que le groupe ait un meilleur niveau.

L'interprétation de ces résultats nous permet donc de faire un bilan complet de notre expérimentation. Tout d'abord, nous avons pensé pouvoir invalider notre première hypothèse avant de revenir dessus et d'émettre une réserve la concernant. La combinaison des deux phases de notre expérimentation nous a permis de rendre compte de la complexité des données à obtenir quant à l'acquisition du lexique. Autre que l'impact du numérique sur la mémorisation du

lexique, des facteurs tels que la motivation et le niveau du groupe classe entrent également en jeu. Enfin, les résultats que cette expérimentation nous a permis d'obtenir étant mitigés, il serait envisageable de mettre en place ces expérimentations sur le long terme afin de voir si, au bout de plusieurs mois, une amélioration est visible chez les élèves.

Lors de cette expérimentation, nous avons d'abord tenté de démontrer l'apport des outils numériques dans le cadre de l'acquisition du lexique en classe de langue. Néanmoins, nous avons également mentionné l'apport de la motivation (généralisé ou non par l'utilisation des iPad).

3. Discussion

3.1. Recontextualisation et mise en lien avec les recherches antérieures

Rappelons que l'objectif de cette étude est de montrer et comparer les différentes modalités de consolidation de la mémorisation lexicale. Ainsi, nous avons effectué un travail sur deux supports différents (support papier et support numérique) à partir d'un échantillon d'élèves de quatrième. Nous avons ainsi pu confronter les hypothèses suivantes :

1. L'utilisation des outils numériques et des tablettes en classe contribue à une amélioration des résultats des élèves quant à l'acquisition du lexique L2.
2. Les résultats obtenus par les élèves ne dépendent pas des outils utilisés lors de leur apprentissage et le numérique n'impacte en rien la mémorisation du lexique
3. Les outils numériques vont distraire les élèves qui seront moins attentifs et obtiendront des résultats plus faibles que les élèves ayant travaillé sur format papier.

Notons d'emblée que les résultats ne valident pas l'hypothèse selon laquelle l'utilisation du numérique aurait un apport bénéfique pour les apprenants lors de la mémorisation du lexique L2. En effet, les résultats obtenus au terme de notre expérimentation ne semblent pas être suffisants pour affirmer cela. Bien qu'une amélioration ait été remarquée, celle-ci peut être due à la simple répétition espacée des activités qui ont permis de consolider les acquis lexicaux dans la mémoire de l'apprenant.

L'hypothèse selon laquelle l'utilisation du numérique serait un frein à la mémorisation du lexique chez les apprenants semble également être erronée. Bien que notre étude ait été limitée dans le temps, nous n'avons pas relevé une baisse des résultats chez les élèves ayant effectué les activités sur les iPads.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle l'utilisation du numérique n'a aucune incidence sur la mémorisation du lexique, ne semble pas être totalement invalidée, l'écart entre les résultats obtenus par les deux groupes étant relativement faible.

3.2. Limites de notre expérimentation

Plusieurs limites ont pu être constatées lors de la mise en place de cette expérimentation.

Tout d'abord, il est difficile de décrire précisément les conditions dans lesquelles les élèves ont effectué ce travail de mémoire. Bien que les activités aient été faites en classe, nous sommes dans l'impossibilité de vérifier si certains élèves plus assidus se sont d'avantage entraînés chez eux à l'aide des activités et outils numériques mis à disposition, ou encore s'ils ne se sont pas aidés de fiches papier pour compléter leurs révisions.

Une seconde limite a été relevée lors de la mise en place de cette expérimentation : la limite de temps. En effet, au vu des lectures effectuées dans le cadre de la première partie de ce mémoire, la mémorisation à long terme était visée. Or, sur une période aussi courte que ces quelques mois, il semble impossible d'évaluer cela. De plus, le renouvellement de ces activités sur une année scolaire nous aurait également permis de les ancrer comme des habitudes et d'éventuellement éliminer le facteur de « nouveauté » qui est associé à l'enthousiasme que suscite les outils numériques.

Enfin, les résultats obtenus lors de cette expérimentation mettent en relief l'importance d'avoir des groupes aux niveaux similaires. Bien que nous avons essayé de pallier cela en interchangeant le groupe témoin et le groupe expérimental lors de la seconde phase de l'expérimentation, il aurait été pertinent d'effectuer les mêmes activités avec deux groupes de même niveau afin de vérifier la plausibilité de la première et de la dernière hypothèse.

3.3. Pistes d'approfondissement

Les résultats obtenus suite à la mise en place de notre expérimentation n'ayant pas démontré l'impact positif de l'utilisation des outils numériques dans le cadre de l'acquisition du lexique L2, cela ne retire pas pour autant les nombreux atouts que comporte cet outil. Ainsi, la motivation qu'il génère, le développement de l'autonomie des apprenants, les retours immédiats effectués à la suite d'une activité ainsi que la centralisation des données et de

l'avancée des élèves pour l'enseignant font de l'outil numérique un outil complet qui devrait faire l'objet d'une utilisation approfondissement.

Conclusion

S'il semble clair au regard de cette courte étude que l'apport du numérique dans le cadre de la mémorisation du lexique est difficilement mesurable, force est de constater qu'il comporte de nombreux atouts autant pour l'enseignant que pour les élèves. Ainsi, les outils numériques ne constituant pas en soi une panacée, il semblerait que dans le cadre de notre étude ils ne soient pas d'une grande utilité. Néanmoins, nous pourrions nous concentrer sur d'autres atouts tels que la multiplication de la pratique grâce à l'outil numérique, et du choix pédagogique que l'enseignant opère lorsqu'il privilégie cet outil pédagogique plutôt qu'un autre.

Bien que cette expérience n'ait pas répondu à toutes nos attentes, elle m'a réellement permis de prendre du recul sur mes a priori concernant les outils numériques et de comprendre que l'enseignement du lexique L2 est un sujet qui ne semble pas encore avoir atteint de *consensus* au sein de la communauté éducative. Aussi, je mets dans l'optique de ma future entrée dans le métier d'enseignant tous mes espoirs concernant ces possibles éléments de réponse.

Bibliographie

- [Berthier, J. \(2019\).](https://sciences-cognitives.fr/wp-content/uploads/2020/10/publi_Cerveauetapprentissage.pdf) Les cogni'classes : *cerveau et apprentissage*. https://sciences-cognitives.fr/wp-content/uploads/2020/10/publi_Cerveauetapprentissage.pdf
- Berthier, J. (2021). « Les neurosciences cognitives dans la classe : Guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques (French Edition)
- Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère.
- Rey-Debove, J. (1984). *Cahiers de lexicologie* – 2, n° 45
- Centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/>
- Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.
- Eduscol (2019). <https://eduscol.education.fr/document/347/download>
- Germain, C. (2016). Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122. <https://doi.org/10.7202/1015061ar>
- Leclercq, P., Edmonds, A., & Sneed German, E. (Eds.) (2021). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Bruxelles : de Boeck.
- Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaires. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 130(2), 179. <https://doi.org/10.3917/ela.130.0179>
- Mansuy, I. (2005). L'oubli : _ théories et mécanismes potentiels <https://www.erudit.org/fr/revues/ms/2005-v21-n1-ms851/009996ar/>
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected area of language learning.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2013, 8 juillet). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021, 3 décembre). Le Plan Numérique <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-numerique>
- Perrot, L., & Julié, K. (2017). *Enseigner l'anglais : Mise en œuvre du CECRL – Pédagogie actionnelle – Pratiques de classe – Usages des TICE (Profession enseignant) (French Edition)*. HACHETTE EDUC.
- Ruwet, (1967) *Introd. à la gramm. générative*, Paris, Plon

- Schank Roger C., Arnaud Pierre. Existe-t-il une mémoire sémantique ?. In : *Bulletin de psychologie*, tome 29, numéro spécial, 1976. Spécial annuel 1976 : La mémoire sémantique. [www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1976_hos_29_325_10786](http://www.persee.fr/doc/buppsy_0007-4403_1976_hos_29_325_10786)
- Simard, C. (1994). « Pour un enseignement plus systématique du lexique », in *Québec français*, n°92, 1994, p. 28. ; ANCTIL, Dominic, « Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue », in *Service de la langue française et de la politique linguistique, S'approprier le français. Pour une langue conviviale, Bruxelles* : De Boeck Supérieur, 2015.
- Viau, R. (2005). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre, Université de Sherbrooke <https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>
- Webb, S. (Ed.). (2020). *The Routledge handbook of vocabulary studies* (Vol. 2). London: Routledge.
- Wilkins, D.A. (1974). *Linguistics in language teaching*. Port Melbourne, Vic : Edward Arnold (Australia)

ANNEXES :

Annexe 1 : Évaluation diagnostique de la première séquence

Name :

Vocabulary experiment:

Translate the following words in French:

1. Severe :
2. Landscape :
3. Forecast :
4. Greenhouse effect :
5. Drought :
6. To flood :
7. To dig :
8. To damage :
9. To prevent :
10. To increase :

Annexe 2 : activités Quizlet

Associer le français à l'anglais :



A Quizlet matching activity interface with a dark blue background. It contains several boxes with French words and their corresponding English translations. The French words are: paysage, creuser, empêcher, éviter, augmenter, effet de serre, prévisions météorologiques, to prevent, to dig, to increase, and Greenhouse Effect. The English words are: forecast, landscape, and Greenhouse Effect.

Activité de traduction :



A Quizlet translation activity interface. At the top, the text "prévisions météorologiques" is displayed. To the right, there is a "Je ne sais pas" button. Below the text is a horizontal line and a text input field. A yellow underline is visible under the input field. At the bottom left, the text "SAISISSEZ LA RÉPONSE EN ANGLAIS" is shown. At the bottom right, there is a "Réponse" button.

True or false :




A Quizlet true or false activity interface. It is split into two columns. The left column is labeled "Définition" and contains the word "sécheresse". The right column is labeled "Terme" and contains the word "drought". At the top right, it says "1 sur 10". At the bottom, there is a prompt "Choisissez la réponse" and two buttons: "Vrai" and "Faux".

Annexe 3 : Activité Kahoot

'To flood' means "creuser"

0




46
Answers

◆ True ✕

▲ False ✓

'To damage' means "endommager"

25



27
Answers

◆ True

▲ False

Annexe 4 : Activités learningapps

Save the planet - vocabulary

The screenshot shows a digital activity interface with a yellow background. A central white box contains the instruction: **Consigne**
Match the words with the corresponding image.
Below the text is an 'OK' button. A hand icon is pointing at the 'OK' button.

Surrounding the central box are several cards, each with an image and a word:

- forecast**: A card with a weather forecast icon.
- to increase**: A card with a bar chart showing an upward trend.
- drought**: A card with a landscape showing cracked earth.
- to flood**: A card with a flooded street.
- to damage**: A card with a broken window.
- to dig**: A card with a shovel.
- to pollute**: A card with a globe and a factory emitting smoke.
- to dig**: A card with a shovel.
- to dig**: A card with a shovel.

There are also several cards with images but no text labels: a globe, a cracked window, a flooded street, a bar chart, a landscape with cracked earth, a landscape with green hills, and a globe with a factory.

Annexe 5 : Activités sur format papier

Associer le français à l'anglais :

Match the English words to their French translation.

| | |
|---------------------|----------------------------|
| Severe : | Effet de serre |
| Landscape : | Prévenir, empêcher |
| Forecast : | Grave |
| Greenhouse effect : | Endommager |
| Drought : | Creuser |
| To flood : | Augmenter |
| To dig : | Prévisions météorologiques |
| To damage : | Inonder |
| To prevent : | Paysage |
| To increase : | Sécheresse |

True or False :

True or false? If the answer is false, give the right one.

“Landscape” means “augmenter”:

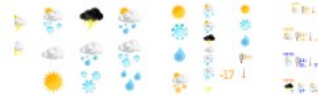
“To flood” means “inonder”:

“To dig” means “creuser”:

“To increase” means “prévenir”:

“forecast” means “prévisions météorologiques”:

Associer le mot à l'image :



landscape drought to increase forecast flood
greenhouse effect to dig to damage to prevent
severe

Annexe 6 : résultats obtenus aux évaluations

Évaluation 1 :

| Classe témoin (A) | Note sur 10 : évaluation diagnostique | Note sur 10 : évaluation finale |
|-----------------------------|--|--|
| Élève 1 | 0 | 6 |
| Élève 2 | 1 | 4 |
| Élève 3 | 1 | 6 |
| Élève 4 | 0 | 5 |
| Élève 5 | 0 | 4 |
| Élève 6 | 2 | 9 |
| Élève 7 | 1 | 5 |
| Élève 8 | 0 | 6 |
| Élève 9 | 3 | 8 |
| Élève 10 | 2 | 3 |
| Élève 11 | 1 | 5 |
| Élève 12 | 0 | 7 |
| Élève 13 | 5 | 8 |
| Élève 14 | 0 | 0 |
| Élève 15 | 1 | 7 |
| Élève 16 | 5 | 9 |
| Élève 17 | 3 | 4 |
| Élève 18 | 2 | 5 |
| Élève 19 | 1 | 6 |
| Élève 20 | 2 | 5 |
| Élève 21 | 0 | 0 |
| Élève 22 | 3 | 8 |
| Élève 23 | 1 | 4 |
| Élève 24 | 0 | 4 |
| Élève 25 | 2 | 6 |
| Élève 26 | 4 | 9 |
| Élève 27 | 2 | 5 |
| Élève 28 | 4 | 8 |
| Élève 29 | 2 | 3 |
| Élève 30 | 3 | 7 |
| Moyenne de la classe | 1,7 | 5,5 |

| Classe numérique (B) | Note sur 10 : évaluation diagnostique | Note sur 10 : évaluation finale |
|---------------------------------|--|--|
| Élève 1 | 2 | 1 |
| Élève 2 | 1 | 5 |
| Élève 3 | 0 | 4 |
| Élève 4 | 3 | 7 |
| Élève 5 | 2 | 9 |
| Élève 6 | 2 | 8 |
| Élève 7 | 1 | 5 |
| Élève 8 | 5 | 6 |
| Élève 9 | 6 | 7 |
| Élève 10 | 1 | 7 |
| Élève 11 | 0 | 3 |
| Élève 12 | 2 | 4 |
| Élève 13 | 1 | 5 |
| Élève 14 | 4 | 9 |
| Élève 15 | 0 | 9 |
| Élève 16 | 2 | 6 |
| Élève 17 | 1 | 5 |
| Élève 18 | 1 | 6 |
| Élève 19 | 0 | 3 |
| Élève 20 | 0 | 5 |
| Élève 21 | 0 | 0 |
| Élève 22 | 4 | 5 |
| Élève 23 | 0 | 3 |
| Élève 24 | 2 | 6 |
| Élève 25 | 3 | 8 |
| Élève 26 | 2 | 7 |
| Élève 27 | 1 | 5 |
| Élève 28 | 1 | 5 |
| Élève 29 | 1 | 0 |
| Élève 30 | 0 | 4 |
| Moyenne de la classe | 1,6 | 5,2 |

Évaluation 2 :

| Classe témoin (B) | Note sur 10 : évaluation diagnostique | Note sur 10 : évaluation finale |
|-----------------------------|--|--|
| Élève 1 | 0 | 5 |
| Élève 2 | 2 | 6 |
| Élève 3 | 3 | 3 |
| Élève 4 | 2 | 2 |
| Élève 5 | 0 | 4 |
| Élève 6 | 1 | 4 |
| Élève 7 | 3 | 6 |
| Élève 8 | 5 | 8 |
| Élève 9 | 2 | 4 |
| Élève 10 | 0 | 5 |
| Élève 11 | 0 | 6 |
| Élève 12 | 4 | 2 |
| Élève 13 | 1 | 3 |
| Élève 14 | 2 | 5 |
| Élève 15 | 3 | 7 |
| Élève 16 | 1 | 5 |
| Élève 17 | 4 | 4 |
| Élève 18 | 2 | 3 |
| Élève 19 | 1 | 6 |
| Élève 20 | 1 | 4 |
| Élève 21 | 3 | 4 |
| Élève 22 | 0 | 7 |
| Élève 23 | 0 | 3 |
| Élève 24 | 1 | 6 |
| Élève 25 | 3 | 6 |
| Élève 26 | 2 | 5 |
| Élève 27 | 3 | 3 |
| Élève 28 | 0 | 0 |
| Élève 29 | 4 | 6 |
| Élève 30 | 2 | 4 |
| Moyenne de la classe | 1,8 | 4,5 |

| Classe numérique (A) | Note sur 10 : évaluation diagnostique | Note sur 10 : évaluation finale |
|---------------------------------|--|--|
| Élève 1 | 2 | 4 |
| Élève 2 | 1 | 4 |
| Élève 3 | 4 | 6 |
| Élève 4 | 4 | 8 |
| Élève 5 | 3 | 8 |
| Élève 6 | 1 | 6 |
| Élève 7 | 0 | 0 |
| Élève 8 | 5 | 5 |
| Élève 9 | 3 | 4 |
| Élève 10 | 1 | 6 |
| Élève 11 | 2 | 9 |
| Élève 12 | 2 | 9 |
| Élève 13 | 1 | 4 |
| Élève 14 | 3 | 4 |
| Élève 15 | 4 | 5 |
| Élève 16 | 1 | 5 |
| Élève 17 | 6 | 10 |
| Élève 18 | 0 | 5 |
| Élève 19 | 2 | 6 |
| Élève 20 | 1 | 5 |
| Élève 21 | 0 | 4 |
| Élève 22 | 3 | 6 |
| Élève 23 | 5 | 10 |
| Élève 24 | 2 | 6 |
| Élève 25 | 1 | 5 |
| Élève 26 | 4 | 8 |
| Élève 27 | 3 | 3 |
| Élève 28 | 1 | 3 |
| Élève 29 | 3 | 6 |
| Élève 30 | 4 | 7 |
| Moyenne de la classe | 2,4 | 5,8 |

Abstract

L'acquisition et la maîtrise du lexique est essentiel à la communication, et plus particulièrement dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Trop souvent négligée, peu de documents officiels en font mention, laissant les enseignants et les apprenants sans consignes. Ce mémoire s'intéresse à l'impact des outils numériques (tels que les iPads) sur deux classes de quatrième en cours d'anglais, et plus particulièrement concernant la compétence lexicale. Il sera question de l'utilisation de ces outils dans le cadre du cours à l'aide de dispositifs tels que *Quizlet*, *Kahoot* et *Learning apps*. A travers ce travail de recherche nous chercherons donc à savoir si l'utilisation des outils numériques peut être synonyme de réussite dans l'acquisition du lexique L2 ou si, au contraire, elle représente un frein à l'apprentissage des élèves.

Mots-clés : TICE, efficacité, acquisition, lexique, motivation

Lexicon acquisition is essential for communication, and especially when it comes to learning a foreign language. Too often neglected, official documents mention it, leaving teachers and learners without instructions. This paper examines the impact of digital tools (such as the iPads) on two fourth grade English classes, particularly with regard to lexical competence. It will focus on the use of these tools in class using devices such as *Quizlet*, *Kahoot* and *Learning apps*. Through this research work we will therefore try to find out whether the use of digital tools can be synonymous with success in the acquisition of L2 lexis or whether, on the contrary, it represents a hindrance to students' learning.

Keywords: Digital tools, efficiency, acquisition, lexicon, motivation