



Les apports théoriques récents et l'enseignement du vocabulaire au primaire

Recent theoretical developments and vocabulary teaching in primary schools Title

أحدث الإسهامات النظرية وتدريس المفردات في المرحلة الابتدائية

Bouali Oumaima¹

Bouali.oumaima@ensc.dz

Reçu: 26/03/2026

publié : 11/06/2026

تاريخ النشر: 2026/06/11

تاريخ الاستلام: 2026/03/26

Résumé de l'article :

La problématique de notre article est de mettre l'accent sur l'enseignement du vocabulaire en Algérie, à travers les manuels scolaire de français au primaire. Nous nous intéressons à la progression du vocabulaire proposée, les modalités de contextualisation et de réactivation des mots, ainsi que la fréquence de leur répétition et de leur réexposition. Nous avons recours à une étude quantitative et qualitative, en s'appuyant sur des grilles d'analyse et des tableaux statistiques. Les principaux résultats révèlent une prise en compte insuffisante des nouveaux apports théoriques avec les démarches didactiques employées dans les manuels scolaires.

Mots clés : vocabulaire ; mémoire ; répétition ; approche par compétences

Abstract:

The focus of this article is to examine vocabulary teaching in Algeria, as reflected in primary school French textbooks. We examine the proposed progression of vocabulary, the methods used to contextualise and reactivate words, as well as the frequency of their repetition and reintroduction. We employ a quantitative and qualitative study, drawing on analytical grids and statistical tables. The main findings reveal that the teaching approaches used in the textbooks do not sufficiently incorporate new theoretical developments.

Keywords: vocabulary; memory; repetition; skills-based approach

1) Ecole Normale Supérieure de Constantine

Introduction

La maîtrise du vocabulaire est considérée comme un élément crucial dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. Dans le contexte algérien, l'apprentissage du français commence dès la 3^{ème} année primaire, où les apprenants sont invités à construire une base solide pour développer leur compétence langagière. Aujourd'hui, avec les nouvelles approches, l'enseignement du vocabulaire ne se limite pas à une simple mémorisation d'une liste de mots présentée par l'enseignant, mais il est ancré dans une perspective dynamique, interactive et contextualisée. Ajoutant les apports avec les neurosciences qui précisent l'importance de la mémorisation active, la répétition espacée et l'engagement émotionnel des apprenants. Dans cette perspective, nous voulons vérifier la manière dont le vocabulaire est enseigné au primaire, dans les trois manuels scolaires. De ce fait, la problématique que nous avons choisi repose sur la question suivante : A quel point la mise en œuvre de l'activité du vocabulaire répond-elle aux exigences proposées par les nouvelles approches didactiques et les neurosciences ?

Dans ce contexte, notre réflexion s'organise autour des hypothèses suivantes ; nous pensons que :

- 1- Le vocabulaire est contextualisé mais les contextes proposés ne sont pas suffisamment variés ce qui influence négativement sur l'ancrage durable du nouveau vocabulaire.
- 2- Le manque de répétition espacée ne favorise pas une bonne mémorisation.
- 3- Les activités proposées favorisent la répétition mécanique, négligeant les exercices de réemploi, de mobilisation en contexte ou même de production orale et écrite.
- 4- La progression lexicale entre les niveaux n'est pas suffisamment articulée ; ce qui limite l'apprentissage durable du nouveau vocabulaire

Nous avons choisi d'adopter une approche à la fois qualitative et quantitative, à visée descriptive. L'analyse qualitative repose sur l'interprétation des contenus et des activités proposées dans les manuels scolaires, tandis que l'analyse quantitative consiste à comptabiliser la fréquence d'apparition et de réactivation du vocabulaire proposé.

Le corpus choisi est constitué de trois manuels scolaires de français du primaire (3^e, 4^e et 5^e année), publiés par l'ONPS. Nous avons fait ce choix parce que ces manuels sont officiels et jouent un rôle central dans l'enseignement du FLE en Algérie.

Notre nous sommes inspirés, dans notre travail, de la grille d'analyse de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), tout en adaptant les critères d'analyse à ceux issus de la didactique du vocabulaire et des neurosciences de l'apprentissage. Les critères sélectionnés prennent en compte la progression du vocabulaire, les thématiques choisies, les modalités de présentation des mots, ainsi que les activités de réactivation et de consolidation.

Sur le plan méthodologique, nous procédons à une analyse comparative des trois manuels, en identifiant les régularités et les écarts dans le traitement du vocabulaire. Les données recueillies sont ensuite interprétées afin de vérifier dans quelle mesure les principes théoriques mobilisés sont effectivement pris en compte dans la conception des supports pédagogiques.

1. Cadrage théorique

1.1 : L'enseignement du vocabulaire au primaire :

En langue étrangère, l'acquisition du vocabulaire est considérée comme un élément central au primaire. Plusieurs enjeux didactiques se trouvent pour l'enseignement du vocabulaire ; « l'ancrage mémoriel » et « la mobilisation en contexte », comme le montre Bucheton (2014, p. 97). Cette dernière explique que l'enseignement du lexique ce n'est pas uniquement une simple « mémorisation passive » mais c'est encore passer d'un « réseau de mots dynamique » qui doit être activé par la répétition, la manipulation et « la mise en réseau des unités lexicales ».

Donc, l'acquisition du vocabulaire exige un travail sur la « forme », « le sens » et « l'usage » ; autrement dit, l'ancrage durable des nouveaux mots dans la mémoire des jeunes apprenants nécessite une association de ces mots à des images, des gestes et des contextes : « expositions variées ». (Dehaene, 2018, p. 112)

L'acquisition du vocabulaire c'est aussi un travail sur « l'encodage multisensoriel » : il ne suffit pas seulement d'entendre un mot pour l'apprendre, mais bien plus qu'entendre, c'est aussi le dire, le lire, l'écrire et le manipuler. (Danon-Boileau et Giacomo, 2009, p. 95)

Par ailleurs, Pothier (2012, p. 65) parle de « spirale lexicale », qui précise la répétition comme « moteur de consolidation » ; c'est le fait de reprendre le mot, le réutiliser dans des contextes variés.

« La spirale lexicale suppose une planification à long terme, où le vocabulaire est repris dans des activités différentes, pour que son ancrage soit profond et durable. »

1.2 L'enseignement du vocabulaire entre répétition/ fréquence et progression spiralaire :

Actuellement, l'enseignement du vocabulaire ne consiste pas à présenter des mots d'une manière isolée, mais il est essentiel de le présenter dans une dynamique de « répétition espacée » et de « liaison sémantique ». L'apprenant peut acquérir et intégrer un mot dans son lexique mental lorsque ce dernier est présenté entre 6 à 12 fois dans des contextes variés. Cette fréquence doit être inscrite dans « une progression spiralaire » (Pothier, 2012, p. 65), et alimentée par des « tâches de mobilisation active » tel que la production de phrases, la reformulation et même les jeux lexicaux.

La progression spiralaire consiste à reprendre des contenus plusieurs fois au cours de l'apprentissage à plusieurs reprises mais à des degrés de complexité croissante. Pour faciliter la mémorisation et l'appropriation d'un mot, il doit être présenté d'une manière simple pour la première fois puis retravaillé et repris dans des contextes différents. Cette approche pédagogique est très utilisée dans l'enseignement du vocabulaire. Pour Pothier (*Didactique du lexique à l'école*, Paris, Hachette Éducation : 2012, p. 65), la progression spiralaire : « suppose une organisation des apprentissages dans laquelle les notions sont abordées à plusieurs reprises, sous des formes différentes, avec un approfondissement progressif ». Une autre approche dans l'enseignement du vocabulaire d'un point de vue cognitif, et qui facilite la mémorisation et la réutilisation des mots, c'est l'approche par « réseaux lexicaux » ; il s'agit d'organiser les mots en familles sémantiques, morphologique ou thématiques. Cette approche permet de maintenir des liens dans la mémoire à long terme et favorise une récupération efficace et rapide des unités lexicales (A. Lieury, *La mémoire*, 2006, pp. 112-115)

1.3. L'enseignement du vocabulaire et les nouvelles approches

Les approches communicatives et actionnelles (2001) et les réformes curriculaires du CECRL (2001) mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, le sens, le contexte et la communication dans l'apprentissage du FLE. Dans cette perspective, nous pouvons dire que l'enseignement du vocabulaire est loin d'être un apprentissage par cœur mais il doit être inscrit dans une logique de découverte guidée pour la construction du sens. Nous parlons ici du « guidage » et de « l'étayage » précisés par Bruner (1983) : le rôle de l'enseignant ne se limite pas à une simple transmission du lexique, mais il guide l'apprenant et l'accompagne pour construire des « représentations mentales stables » autour du vocabulaire nouveau. Un apprenant guidé soutenu par son enseignant apprendra et développera mieux ses capacités langagières (Bruner, J., 1983, p. 56) :

« L'acquisition des connaissances se fait toujours dans une interaction avec autrui, et dans un contexte de résolution de problèmes. »

L'apprenant qui est maintenant l'acteur principal de ses apprentissages, construit ses savoirs en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà et avec l'interaction de son entourage, apprenants et enseignant, ce qui rend l'apprentissage dynamique : le mot nouveau est vécu, manipuler, utilisé, investi et réinvesti au lieu d'être appris passivement (Odile Jacob, p. 75). La mémorisation est plus efficace et plus durable si le mot est présenté dans un « contexte riche », « multisensoriel » et motivant et c'est les mêmes apports des neurosciences. (Dehaene, 2018, pp. 142-144)

1.4 L'enseignement du vocabulaire et les apports des neurosciences

La répétition espacée, le réinvestissement, et la multimodalité sont les principes apports des neurosciences concernant l'acquisition du vocabulaire (Dehane, 2007). L'ancrage d'un nouveau mot dans la mémoire à long terme de l'apprenant nécessite que ce mot soit entendu, vu, écrit, et manipulé plusieurs fois et dans des contextes variés, une simple exposition à ce mot n'est pas du tout suffisante pour qu'il soit acquis convenablement, la répétition doit être intelligemment réparties durant le projet pédagogique et à travers des activités orales écrites visuelles et mêmes à

travers des jeux : Selon Dehaene, « *ce qui est appris durablement est ce qui est répété intelligemment* » (les neurones de la lecture, 2007, p. 112).

1.5 La mémoire court terme (MCT) et long terme (MLT)

La mémoire de travail ou la mémoire à court terme (MCT) c'est la capacité à retenir temporairement une information qui varie entre quelques secondes à une minute. Cette mémoire est limitée par rapport à la durée et à la capacité. En classe, cette mémoire est activée durant des activités immédiates comme les répétitions orales, les consignes, ...ces activités doivent être associées à d'autres activités de consolidation, sans ces dernières, l'apprenant risque d'oublier rapidement ce qu'il vient d'apprendre ; (Dehaene, 2018, p. 64)

« *La mémoire de travail est indispensable à tout apprentissage, mais elle est très fragile et vite saturée. Pour qu'un mot ou une connaissance entre dans la mémoire durable, il doit être réactivé et associé.* »

La mémoire à long terme (MLT) permet à l'apprenant de garder ses savoirs d'une manière durable. Elle est soutenue par « l'encodage », « la consolidation », et « la réactivation régulière ». En classe, retenir une information d'une manière durable nécessite un travail porté beaucoup plus sur « la répétition », « la contextualisation » et « l'association à d'autres », comme les images, les sons et les émotions. (Idem, p. 143)

1.3 L'enseignement du vocabulaire et la dimension métalinguistique

Commençant d'abord par définir la dimension métalinguistique ; c'est le fait de parler, de réfléchir et de penser à propos de la langue. La conscience métalinguistique, c'est lorsque l'apprenant compare, analyse, commente ou manipule des éléments linguistiques tels que les mots, les sons, les structures grammaticales et orthographiques. Dans l'apprentissage des langues, la dimension métalinguistique est un élément important dans le sens où elle favorise l'appropriation des règles du système linguistique (les mots, les formes leurs fonctions et leurs relations), chez les apprenants. (Reuter, 2010, p. 70)

La conscience métalinguistique permet à l'apprenant de réfléchir sur le fonctionnement de la langue comme découvrir la famille de mots ou même l'observation des affixes. Cette réflexion lui permet de comprendre non seulement comment les mots sont construits, mais aussi d'enrichir progressivement son vocabulaire avec autonomie. Cette méthode favorise la mémorisation en trouvant le lien entre les mots ce qui facilite et donne le sens à l'apprentissage du vocabulaire : apprendre le mot tout en comprenant la manière dont il est formé et comment en construire d'autres à partir de la même racine. (Reuter, Didactique du français langue étrangère, 2010, p. 71).

2. Partie pratique : Analyse des manuels scolaires

2.1 Contextualisation :

L'analyse des manuels de 4^e et 5^e année primaire montre que le vocabulaire est généralement introduit à partir de courts textes ou dialogues. Ces supports, bien que construits à des fins pédagogiques, s'inscrivent dans des situations proches de l'univers quotidien des apprenants. Cette contextualisation peut faciliter la compréhension initiale et l'appropriation du vocabulaire, tout en maintenant une certaine accessibilité des contenus.

Exemple : Livre de 4^{ème} AP, Projet séquence : Les animaux

Le texte introductif : c'est un texte descriptif sans dialogue, c'est-à-dire sans interaction ou tâche à réalisée. Il y a une description de la ferme : « le coq chante, la vache donne du lait, le mouton court » : c'est un usage passif du lexique « la description »

Concernant le manuel scolaire de la 3^{ème} AP, le nouveau vocabulaire est présenté à travers de petites scènes illustrées mais sans cohérence textuelle. Le vocabulaire n'est pas réellement ancré dans un contexte d'usage bien

déterminé. La contextualisation est importante, dans l'enseignement du vocabulaire ; Bucheton (Bucheton, 2014, p. 96) précise que l'apprentissage du vocabulaire doit être ancré dans des situations d'usage, ce qui facilite de comprendre le sens.

Exemple : Projet 1, séquence 1 :

Texte introductif : « Bonjour, madame Lamine ! Je vais à l'école.

Bonjour Amina »

Les mots de salutation sont présentés dans un petit dialogue, ce qui aide à porter du sens, cependant, le dialogue est très court et répété plusieurs fois dans la séquence.

2.2 Analyse du vocabulaire introduit dans chaque niveau : le nouveau vocabulaire entre présentation et répétition

2.2.1 Nouveau vocabulaire :

En premier lieu, nous identifions le vocabulaire nouveau proposé pour chaque niveau. Un « mot nouveau » est tout lexème introduit pour la première fois dans une séquence donnée.

La fréquence de répétition est le nombre d'occurrences d'un même mot dans une même séquence ou dans un même projet. Elle est mesurée de manière quantitative en comptabilisant chaque réapparition du mot après son introduction initiale. Nous proposons :

- la répétition intra-séquence (au sein de la même séquence),
- la répétition intra-projet (au sein du même projet),
- et la répétition inter-projets (d'un projet à un autre).

Enfin, la réactivation est définie comme toute réapparition d'un mot dans un niveau supérieur (de la 3^e à la 5^e année). Elle est analysée en termes de présence ou d'absence, ainsi qu'en termes de fréquence, afin d'évaluer l'existence d'une progression spiralaire du vocabulaire entre les trois niveaux.

-Manuel scolaire de la 3^{ème} AP :

Tableau 1 (vocabulaire proposé en 3^{ème} AP)

Projet	Séquence	Lexique ciblé	Activités associées
Projet 1 : « Vive l'école ! »	1 : Bonjour ! Au revoir !	Bonjour, au revoir, salut, je m'appelle	Dialogue, jeux de rôle, chant
	2 : je m'appelle Nadir		Présentation orale, coloriage
	3 : j'aime l'école	aimer, matières scolaires, jours	Préférences orales, emploi du temps
Projet 2 En famille !	1 : nous sommes une famille	famille, père, mère, frère, sœur	Arbre généalogique, dessin
	2 : qu'est-ce que tu veux manger ?	manger, pain, lait, eau, fruits	Jeu, mime, dessin
	3 : tu as quel âge ?	âge, anniversaire, grandir	Dialogue oral

Projet 3 Tu connais les animaux ?	1 : à la ferme	vache, cochon, poule, mouton, cheval	3 fois Imagier, bruit d'animaux 1 fois 2 à 3 fois
	2 : où est mon chien ?	chien, troupeau, berger	Historiette, description orale
	3 : qu'est-ce que tu fais ?	marcher, courir, jouer	Mime, jeux d'action
Projet 4 A la campagne	1 vais à la campagne : je	campagne, arbre, fleur, ciel	Description de paysage
	2 : Nous plantons un arbre	planter, arroser, graines	Jeu de rôle, activité dessinée
	3 : quelle belle journée !	pique-nique, promenade, nature	Récit, images à decrier

L'analyse du manuel scolaire de 3^e année primaire montre qu'il est structuré en quatre projets, chacun composé de trois séquences. Chaque séquence intègre différents points de langue ; l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison, c'est une organisation systématique des contenus linguistiques.

Par ailleurs, le lexique proposé semble globalement accessible et en adéquation avec le niveau des apprenants, dans la mesure où il s'inscrit dans des thématiques proches de leur univers (salutations, école, famille, animaux). Ce choix thématique peut favoriser une première appropriation du vocabulaire, notamment dans une perspective communicative. De plus, la progression observée paraît cohérente, passant de situations simples vers des contenus légèrement plus élaborés.

-Manuel scolaire de la 4^{ème} AP :

Tableau 2 (vocabulaire proposé en 4^{ème} AP)

Projets	Séquences	Lexique ciblé	Activités associées
Projet 1 «C'est notre quartier»	1	quartier, rue, maison, école, mosquée, jardin, place	Lecture : description de quartier ; activité orale : « Décris ton quartier »
	2	à droite, à gauche, en face, près de, loin de, devant	Situer sur une carte, jeux de rôle « Où est... ? », repérage spatial
	3	boulangerie, pharmacie, poste, marché, mairie, gare	Lecture illustrée, dialogues, jeux de rôle : "Je vais à la..."
Projet 2 «C'est la fête»	1	fête, anniversaire, mariage, invitation, surprise	Lecture de texte festif ; compréhension orale ; repérage lexical
	2	gâteau, bougie, cadeau, ballon, musique, décorations	Activités de description d'images ; devinettes ; jeu du mime
	3	verbe inviter, préparer, fêter, organiser, danser, chanter	Production écrite (écrire une invitation) ; dialogues autour de la préparation d'une fête
Projet 3 A la mer	1	mer, plage, sable, coquillage, soleil, parasol, serviette	Lecture d'un texte illustré, mots croisés, repérage visuel sur une affiche
	2	se baigner, nager,	Activités de compréhension orale, saynètes,

		bronzer, maillot, lunettes, crème solaire	devinettes visuelles
	3	carte postale, écrire, vacances, passer du temps, souvenir	Production écrite guidée (écrire une carte postale), jeux de mémoire

Le manuel de 4^{ème} AP propose trois séquences pour chaque projet qui sont en nombre de trois, ces projets sont thématiques; un vocabulaire ciblé pour chaque projet, donc des champs sémantiques plus large, ce qui élargit aussi les connaissances des apprenants : un vocabulaire précis (quartier, fête, loisir, mer) avec des activités associées comme les dialogues, les jeux de rôle, des exercices de lecture, ..

-Manuel scolaire de la 5^{ème} AP :

Tableau 3 (vocabulaire proposé en 5^{ème} AP)

Projets	Séquences	Lexique ciblé	Activités associées
Projet 1 « Au zoo ! »	1 : Portrait physique (portrait : parties du corps, pelage, couleur, taille)	parties du corps, pelage, couleur, grand/petit, taille, adjectifs qualificatifs	lecture compréhension, dictée, comptine, production orale/écrite, réalisation d'affiche
	2 : Le fennec (info complémentaire)	fennec, désert, habitat, se nourrir, nocturne, mâle/femelle/petit	exposés, lecture thématique, fiches info, dictée, production orale sur le régime/habitat
Projet 2 « C'est un lieu exceptionnel ! »	Séq.1 : Décrire un lieu (portrait du lieu / moment de la visite)	musée, exposition, salle, œuvre, transport, moment (matin, après-midi)	
	Séq.2 : Décrire actions et caractéristiques du lieu	caractéristiques, actions (visiter, observer), objets du lieu, prépositions de lieu (à, de, vers)	
Projet 3 « Quand je serai grand / Catastrophes naturelles / secouristes »	Séq.1 : Les secouristes / actions en cas de catastrophe	sauveteur, secouriste, aider, sauver, matériel, inondation, tremblement de terre	lecture informative, repérage lexical, description d'actions, jeux de rôle (simulations), dictée
	Séq.2 : Donner des conseils / rédiger consignes de sécurité	conseils, protégez, éviter, consignes, impératif (verbes à l'impératif)	production orale (donner des conseils), production écrite (affiche/conseils), exercices sur l'impératif
Projet 4 « L'environnement / Protégeons la nature »	Séq.1 — Citer dangers qui menacent l'environnement	pollution, déchets, inondation, protection, risque, biodiversité	lecture documentaire, repérage lexical, dictée, production orale
	Séq.2 — Donner des conseils / rédiger pour la protection	protéger, recycler, éviter, réduire, parce que, car (connecteurs)	rédaction d'un court énoncé, production d'affiche, exercices d'argumentation simple

Le manuel est composé de quatre projets, chacun comprenant deux séquences. A la fin de chaque projet, l'apprenant est invité à réaliser une tâche finale ce qui favorise la réutilisation du vocabulaire visé. Les activités orales et écrites sont présentes, ce qui favorise la consolidation de nouveaux acquis. Les thèmes proposés (école, environnement, solidarité) sont plus abstraits mais élargissent et reprennent ceux proposés en 4^{ème} AP ; c'est une progression spiralaire, selon Pothier (2012) lorsque les thèmes reviennent mais avec un degré plus élevé de complexité.

Commentaire et analyse:

Commençant par le vocabulaire proposé dans les trois manuels ; il est choisi minutieusement en l'adaptant aux situations quotidiennes proches de celles de l'apprenant. Les concepteurs des manuels ont proposé, aussi une graduation du vocabulaire allant du concret et simple proposé dans des situations de communication de base comme se présenter et saluer en 3^{ème} AP, passant ensuite à un vocabulaire un peu élargi inclut dans des situations de communication au contexte culturel et social comme la plage, le voisin et la fête en 4^{ème} AP. Pour le manuel de 5^{ème} AP, nous trouvons un vocabulaire abstrait comme la pollution, les animaux et les métiers, présentant plus des réalités sociales. Dans ce contexte, la logique de « spirale lexicale » (Pothier, 2012, p. 65) n'est pas prise en considération : les mots ne sont pas repris d'un projet à un autre ni d'un niveau à un autre. Dans chaque projet du même niveau, le vocabulaire proposé, nous semble isolé et autonome de ce qui est choisi avant.

Parlant maintenant de la contextualisation qui était bien introduite dans des dialogues, des images, des petits textes narratifs et des mises en situation, ce qui favorise la mémorisation du nouveau vocabulaire (Bruner, 1983, p. 57).

Dans la même année, les thèmes proposés, dans les projets, sont cohérents mais le lien lexical entre les projets est très faible, donc la réactivation du nouveau vocabulaire n'est pas prise en considération : exemple, pour le manuel de 4^{ème} AP, le projet « c'est la fête » propose un lexique lié à la fête, ce vocabulaire n'est pas réutilisé dans les autres projets comme dans le projet « c'est notre quartier ». Entre les années, nous trouvons une variété de thèmes, les concepteurs ont adopté une progression spiralaire ; la continuité est présente dans les thèmes choisis mais pas au niveau du vocabulaire ciblé : il n'est pas repris et réactivé dans les années suivantes. (Nation, 2001, p.35).

Pour la dimension métalinguistique, nous remarquons que les trois manuels exploitent peu cette dimension comme la famille de mots et la dérivation. Même pour les exercices, qui relient images et mots, travaillent plus la mémorisation que les relations et la compréhension lexicales. (Dehaene, 2018, p.145). La dimension morphologique comme les préfixes et les suffixes n'existe quasiment pas. Ne pas se référer à la dimension morphologique ne favorise pas le développement des stratégies de découvertes et de mémorisation chez les apprenants. (Cogis, 2005, p. 112). Les textes proposés, dans les trois manuels, sont courts et illustrés. Généralement ce sont des dialogues ou des histoires adaptées qui introduisent surtout le vocabulaire visé. Même les activités associées sont souvent des jeux de rôle, lecture des images ou même des productions orales. Les manuels proposent une contextualisation ; les mots sont introduits dans des situations concrètes et mêmes motivantes (Bruner, 1983, p.57) mais ces supports ne sont pas variés et restent insuffisants pour consolider les apprentissages.

2.2 Fréquence de répétition :

Nous avons opté pour une analyse quantitative des trois manuels du primaire afin d'examiner l'enseignement du vocabulaire. Le nombre de mots nouveaux est comptabilisé par projet, tandis que leur fréquence est mesurée selon leurs occurrences dans la séquence, le projet et d'un projet à l'autre, ainsi qu'entre les trois niveaux. Le degré d'exposition est également analysé en fonction des types d'activités (orales et écrites). Cette démarche vise à évaluer la densité lexicale et les modalités de réactivation du vocabulaire d'un niveau à l'autre.

-3^{ème} AP :

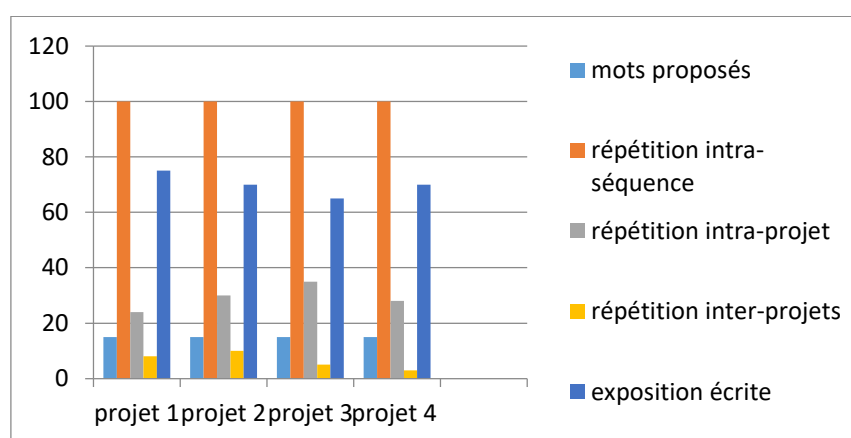
Tableau 4 (vocabulaire visé et fréquence de répétition 3^{ème} AP)

Projets	Nombre de mots proposés	Répétition intra-séquence (%)	Répétition intra-projet (%)	Répétition inter-projets (%)	Exposition orale (%)	Exposition écrite (%)
P1	15	100	24	8	75	25
P2	15	100	30	10	70	30
P3	15	100	35	5	65	35
P4	15	100	28	3	70	30
Total	60	100 (environ 2 fois)	28	5	68	32

Chaque projet présente environ 15 mots nouveaux, un total de 60 unités lexicales par an. Ce qui peut être considéré comme relativement modéré pour une première année d'apprentissage du français ; toutefois, son adéquation dépend essentiellement des conditions de répétition et de réactivation. Les mots sont introduits dans chaque séquence (100%), ce qui indique une régularité dans la présentation du vocabulaire. Néanmoins, la fréquence de répétition reste limitée (28%), ce qui pourrait être insuffisant pour assurer une mémorisation durable, dans la mesure où plusieurs travaux recommandent des expositions répétées et espacées. De plus, la réactivation entre les projets demeure très faible (5%), ce qui suggère une faible continuité dans la consolidation du lexique.

Concernant les modalités d'exposition, les activités orales sont majoritaires (68%), notamment à travers les dialogues et les jeux de rôle, tandis que les activités écrites représentent 32%. Cette répartition met en évidence une prédominance de l'oral, qui peut favoriser l'appropriation initiale du vocabulaire, mais qui, en l'absence d'un travail équilibré avec l'écrit, pourrait limiter la stabilisation à long terme des acquisitions.

Figure 1 (fréquence de répétition pour chaque mot 3^{ème} AP)

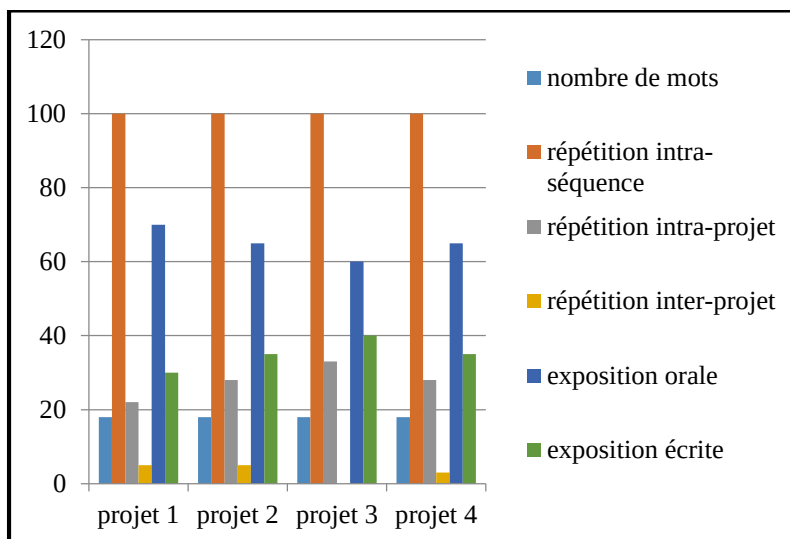


-4^{ème} AM

Tableau 5 (vocabulaire visé et fréquence de répétition 4^{ème} AP)

Projets	Nombre de mots proposés	Répétition intra-séquence(%)	Répétition intra-projet(%)	Répétition inter-projets(%)	Exposition orale (%)	Exposition écrite (%)
Projet 1	18	100	22	05	70	30
Projet 2	18	100	28	05	65	35
Projet 3	18	100	33	00	60	40
Projet 4	18	100	28	03	65	35
Total	54	100	28	3	65	35

Figure 2 (fréquence de répétition pour chaque mot 4^{ème} AP)



Les résultats montrent que le manuel propose 54 mots nouveaux répartis sur quatre projets. L'introduction de ces unités lexicales s'effectue avec une exposition relativement limitée, généralement d'une à deux occurrences au sein d'une même séquence. À l'échelle du projet, la fréquence de répétition reste également modeste (environ 28%), ce qui peut interroger l'efficacité de la consolidation du lexique. En revanche, la réapparition des mots dans les autres projets est très faible (3%), ce qui suggère une quasi-absence de réactivation inter-projets et, par conséquent, une faible continuité dans l'apprentissage lexical.

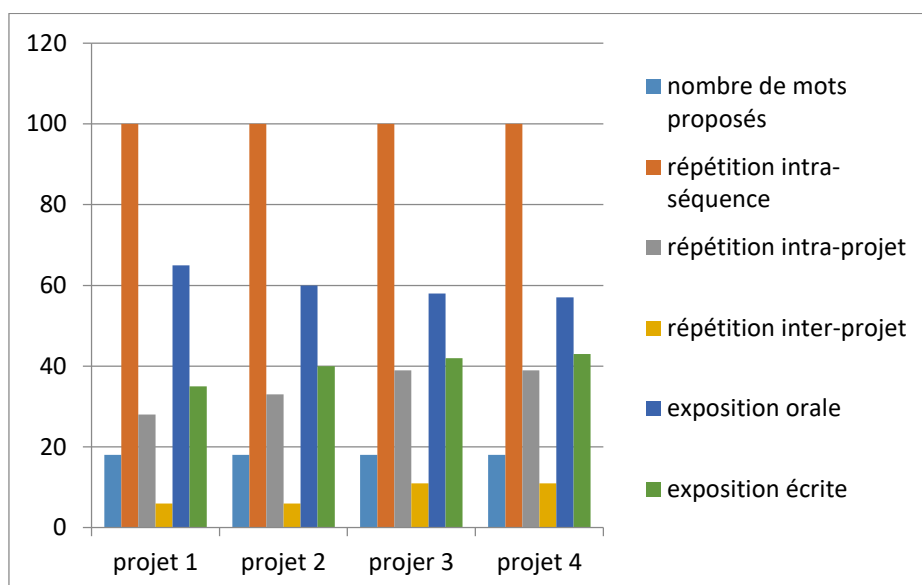
Par ailleurs, l'analyse des modalités d'exposition met en évidence une prédominance des activités orales (65%) par rapport aux activités écrites (35%). Cette répartition peut favoriser une première appropriation du vocabulaire en contexte interactif ; toutefois, un déséquilibre prolongé entre l'oral et l'écrit pourrait, dans une certaine mesure, limiter les processus de stabilisation et de mémorisation à long terme.

-5^{ème} AP

Tableau 6 (vocabulaire visé et fréquence de répétition 5^{ème} AP)

projets	Nombre de mots visés	Répétition intra-séquence (%)	Répétition intra-projet(%)	Répétition inter-projets(%)	Exposition orale (%)	Exposition écrite (%)
Projet 1	18	100	28	6	65	35
Projet 2	18	100	33	6	60	40
Projet 3	18	100	39	11	58	42
Projet 4	18	100	39	11	57	43
Total	72	100	35	6	60	40

Figure 3 (fréquence de répétition pour chaque mot 5^{ème} AP)



Les résultats montrent que le manuel propose 72 mots répartis sur quatre projets. L'exposition des mots atteint 100% au sein de la même séquence, ce qui traduit une certaine régularité dans l'introduction du vocabulaire. La fréquence de répétition au sein du même projet est de 35% (soit environ trois occurrences), ce qui demeure relativement modéré au regard des exigences de consolidation. En revanche, la réactivation dans les autres projets reste faible (6%), ce qui peut indiquer une continuité limitée dans le réemploi du vocabulaire et, par conséquent, une consolidation partielle des acquis à long terme.

Par ailleurs, les activités orales représentent 60% des situations de réactivation du vocabulaire, contre 40% pour les activités écrites (notamment les textes narratifs, descriptifs et les productions guidées). Cette répartition met en évidence une prédominance de l'oral dans le réemploi du vocabulaire choisi. Si cette orientation peut favoriser une première appropriation en contexte interactif, elle pourrait toutefois, en l'absence d'un équilibre avec l'écrit, limiter la stabilisation durable des apprentissages du vocabulaire.

Commentaire et analyse des résultats quantitatifs :

Nous remarquons que les trois manuels proposent un nombre constant (72 mots pour chaque année). C'est une organisation qui semble indiquer une progression thématique que spiralaire ; une faible réintroduction du vocabulaire, entre les projets et entre les niveaux. Ce qui peut présenter un impact sur la dynamique de la réactivation du vocabulaire. En effet, si l'introduction du vocabulaire est systématique au sein des séquences (100 %), sa réutilisation au sein du même projet reste limitée (28 %, 30 %, 35 % selon les cas). Cela suggère une absence relative de répétition espacée. Or, la répétition espacée constitue un principe fondamental de l'apprentissage selon les travaux de Stanislas Dehaene (Dehaene, 2018 : p.125), car elle favorise le passage de la mémoire de travail à la mémoire à long terme. Elle joue ainsi un rôle essentiel dans la consolidation du lexique.

La fréquence de répétition intra-projets est très faible (5%, 8%, 10%), entre les niveaux, elle est presque inexistante (ce n'est pas les mêmes thèmes). La réactivation apparaît quasi inexistante, en raison de la différence thématique entre les unités. Selon Tardif (Tardif, 1992, p. 99), les savoirs doivent être réactivés au fil des années : repris et approfondis ce qui n'est pas le cas dans les manuels examinés. Dans ce sens, l'apprenant peut perdre le vocabulaire appris d'un projet à l'autre mais aussi d'une année à l'autre. En somme, la fréquence de répétition des trois manuels reste inférieure aux recommandations des nouvelles approches ; entre 6 à 12 expositions et encore, dans des contextes variés. (Nation, 2001, p. 81)

Pour les trois manuels, les modalités d'exposition orale et écrite est presque la même : l'oral (70%, 65%, 60%), l'écrit (30%, 35%, 40%) ; l'oral précède l'écrit dans les premières années d'apprentissage ce qui est respecté dans ces manuels : l'écrit prend plus de place dans les niveaux supérieurs ce qui correspond au développement cognitif des apprenants (Vygotski, 1997, p. 114). En 5^{ème} AP, les activités écrites sont minimales avec 40% seulement, donc c'est toujours l'oral qui domine ce qui peut freiner le développement langagier des apprenants et limiter la précision lexicale. Les résultats nous montrent que l'oral est privilégié et que la mémorisation n'est pas solide, le passage de

l'oral à l'écrit n'est pas proposé ; Les apports des neurosciences cognitives, notamment les travaux de Lieury (Lieury, 2011, p.12), permettent d'éclairer les conditions d'un apprentissage efficace du vocabulaire. Ces recherches précisent que la mémorisation est plus solide lorsqu'elle est travaillée et mobilisée sur plusieurs canaux comme l'oral, l'écrit, les images et les manipulations.

Synthèse et recommandations :

Nous avons trouvé que les trois manuels de français présentent une base lexicale thématique intéressante et progressive, cependant, l'approche utilisée est traditionnelle et la progression proposée n'est pas spiralaire. Le vocabulaire visé est rarement consolidé ; le manque de répétition intelligente et espacée, le manque de mobilisation active ou même de réexposition en contextes variés peut influencer négativement et limiter l'apprentissage durable du nouveau vocabulaire. Il n'y a pas une prise en considération des apports des neurosciences éducatives, ni de la didactique du lexique et même des principes de la mémoire à long terme.

Nous proposons les recommandations suivantes pour optimiser les points essentiels recommandés par l'approche par compétences ; sur le plan de la mémorisation à long terme ; il serait préférable de :

- Proposer davantage d'activités métalinguistiques,
- Proposer une exposition équilibrée pour les activités orales/écrites,
- Insister la réutilisation et la réactivation inter-projets.

Sur le plan de la répétition et de la fréquence, nous suggérons de prendre en considération les points suivants :

- Plus d'exposition et de réexposition au sein de la même séquence,
- La réexposition entre les séquences du même projet,
- La réutilisation entre les projets,
- La réactivation des mots nouveaux d'un projet à l'autre.

Sur le plan métalinguistique, nous proposons les points suivants :

- Exploiter davantage la dimension métalinguistique pour activer la conscience morphologique chez les apprenants.

Conclusion:

L'analyse qualitative et quantitative des trois manuels scolaires de français au primaire (3AP, 4AP et 5AP) concernant l'enseignement du vocabulaire, nous a permis d'identifier les points forts mais aussi les écarts entre ce qui est proposé et ce qui est exigé dans les nouvelles approches. Nous avons constaté que l'organisation thématique par projets est un bon choix, dans le sens où les thèmes choisis proposent de vraies situations de communication concrètes pour les apprenants, permettent de contextualiser et de concrétiser les apprentissages en leur donnant du sens. Ajoutant que ces thèmes facilitent l'engagement et l'apprentissage des jeunes apprenants. En plus, le nombre de mots proposés est équilibré et cohérent par rapport au niveau des apprenants.

Les trois manuels présentent une véritable spirale thématique tout en négligeant la spirale lexicale ; l'analyse quantitative nous révèle une fréquence de répétition très correcte à l'intérieur des séquences du même projet, mais avec un réemploi très limité à l'intérieur des projets, et une réexposition totalement absente entre les niveaux.

La dimension métalinguistique, qui est considérée comme une clé importante pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de sa conscience linguistique est complètement négligée dans les trois manuels.

Les activités orales et écrites, visant la consolidation et la réutilisation du nouveau vocabulaire, sont proposées d'une manière déséquilibrée; ce qui peut freiner la maîtrise du vocabulaire.

En fin, nous pouvons dire que ces manuels proposent une progression thématique réfléchie et bien pensée mais insuffisante pour une véritable acquisition durable et solide du vocabulaire. Ajoutant que l'absence de reprise transversale et inter-niveaux ne permet pas aux apprenants de réactiver et de cumuler le vocabulaire visé. Il serait souhaitable de prendre en considération la spirale lexicale et de la renforcer, de varier les activités de réactivation et d'intégrer plus de pratiques métalinguistiques pour consolider et garantir une acquisition durable et solide du vocabulaire.

Sources et références

Ouvrages

- Billiez, j., & coste, d. (2009). *Didactique des langues et appropriation: le temps des savoirs partagés*. Paris : didier.
- Bucheton, d. (2014). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Esf sciences humaines.
- Bruner, j. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : puf.
- Conseil de l'europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Cogis, d. (2005). *Apprentissage du lexique et conscience morphologique*. Paris : hatier.
- Cogis, d. (2005). *Didactique de l'orthographe*. Paris : hachette éducation
- Danon-boileau, l. & giacomio, p. (2009). *Apprendre à parler. L'enfant, la langue et l'autisme*. Paris : odile Jacob.
- Dehaene, s. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : odile jacob.
- lieury, a. (2006). *La mémoire*. Paris : dunod,
- Lieury (2011), *mémoire et réussite scolaire*, dunod
- Miller, g. A. (1956). *the magical number seven, plus or minus two*. Psychological review.
- Nation, i. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : cup
- Pothier, m. (2012). *Didactique du lexique en classe de fle : pour une pédagogie de la forme*. Hachette.
- Reuter, y. (2010). *Didactique du français langue étrangère*. Paris : hachette éducation.
- Reuter, y. (2010). *Didactique du français*. Paris : armand colin.

Articles :

- Baccino, E. (2003). Lexique et acquisition. *Études de linguistique appliquée (ELA)*, (132), 41–53.
- Pothier, M. (2012). Spirales d'apprentissage lexicales au cycle 3. *Repères*, (46), 123–139.

Manuels scolaires :

- Medjahed, L., Cerbah, A., Taguemout, H., & Bendahmane, M. (2023). *Français : troisième année primaire (3e AP)*. Office National des Publications Scolaires (ONPS).
- Medjahed, L., Cerbah, A., Taguemout, H., & Bendahmane, M. (2023). *Français : quatrième année primaire (4e AP)*. Office National des Publications Scolaires (ONPS).
- Medjahed, L., Cerbah, A., Taguemout, H., & Bendahmane, M. (2023). *Français : cinquième année primaire (5e AP)*. Office National des Publications Scolaires (ONPS).