

Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1983)

Heft: 38: Lernziele Deutsch : Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz

Artikel: La mémorisation des mots en classe : expérience d'une approche communicative

Autor: Delay, Denise

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978092>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La mémorisation des mots en classe

Expérience d'une approche communicative

Cadre de l'expérience

J'aimerais tout d'abord situer le cadre de l'expérience dont il est question dans le titre de cet exposé. C'est une expérience faite dans le cadre de l'enseignement de l'allemand à des élèves de 11 à 16 ans à la Zone Pilote de Vevey. La méthode directe «Wir sprechen Deutsch» y a été remplacée par la méthode «Vorwärts» qui est utilisée jusqu'à la 9^e année scolaire, soit la fin de la scolarité obligatoire. Je me limiterai ici aux années 5 et 6, soit aux tout débuts de l'enseignement de l'allemand.

Le public auquel s'adresse cet enseignement (des élèves de 11 et 12 ans), est différent de celui des écoles vaudoises traditionnelles. Les objectifs des expériences menées à la Zone Pilote de Vevey n'étaient en effet pas seulement l'expérimentation de méthodologies nouvelles, mais aussi celles de structures scolaires différentes: Les années 5–6 y constituent un cycle d'observation. En 5^e année, l'ensemble des élèves de la volée sont répartis en classes hétérogènes de 20 à 25 élèves. En 6^e année, ces élèves sont regroupés en 3 niveaux pour les branches principales.

Le programme d'allemand est parcouru à raison de 5 périodes d'enseignement de 40 minutes par semaine, fréquence qui vient d'être réduite, pour la 6^e année, à 4 périodes par semaine.

Objectifs

Les objectifs de l'enseignement de l'allemand pour ces deux premières années sont bien délimités, et même volontairement limités, comme cela paraît normal à ce stade de l'enseignement, à savoir:

- l'acquisition d'une langue de survie en milieu germanophone, et
- une première prise de contact avec une civilisation différente.

A ces objectifs, on peut ajouter celui, plus général, de maintenir vivant chez les enfants le plaisir à pratiquer ce jeu de simulation qu'est, à cet âge, l'utilisation d'une langue seconde en milieu scolaire.

Vorwärts

Les auteurs de la méthode «Vorwärts» ont à la fois conservé les acquis de méthodologies existantes et appliqué des principes qui allaient se développer dans les méthodologies axées en priorité sur la fonction communicative de la langue:

- De la méthode audio-visuelle ils ont retenu la présentation de la matière nouvelle;
- de la méthode audio-linguale ils ont repris les exercices structuraux qu'ils ont, à chaque fois que cela était possible, présentés en situation;
- ils tendent vers la méthode communicative dans le choix de diverses activités communicatives pratiquées au cours des leçons; et c'est à
- l'approche notionnelle qu'on peut apparenter le critère qui a fondé leur choix de la progression grammaticale.

Différentes activités en classe

C'est par le biais d'une présentation de type audio-visuel que l'élève prend connaissance de la matière nouvelle. La perception d'un mot nouveau, présenté en situation, est renforcée par le contexte para-linguistique (mimiques, gestes, intonations des locuteurs). L'appréhension intellectuelle de la langue est ainsi soutenue par un mode de saisie plus sensoriel.

Les mots nouveaux sont appris dans le cadre d'un dialogue, au cours des différentes phases de la présentation, de la répétition et de la reconstitution qui aboutissent à la mémorisation de ce dialogue. Les enfants sont ainsi immédiatement confrontés avec la langue en tant qu'outil de communication.

L'exploitation habituelle d'un dialogue consiste à suggérer aux élèves de se poser des questions sur le contenu de ce dialogue. La communication peut être rendue plus authentique et le transfert plus efficace si l'on habitue très tôt les élèves à utiliser le contenu du dialogue de présentation comme point de départ à la formulation de questions portant sur le même thème, mais en rapport avec leur vécu personnel. Ces questions personnelles leur permettent alors de se détacher du texte de présentation. Cet exercice est un moment privilégié de la mémorisation des mots en classe; la motivation à s'exprimer augmente dès que l'élève se sent concerné par ce qu'il dit. Le réemploi des mots dans de telles conditions contribue à une meilleure mémorisation du bagage lexical.

A cette présentation audio-visuelle, les auteurs de la méthode ont intégré différentes activités permettant de développer les 4 aptitudes: compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. Je n'évoquerai ici que les activités basées sur la communication directe en classe. Ce sont précisément ces activités qui, avec l'exploitation du dialogue de présentation, permettent d'assurer, dans une certaine mesure, la mémorisation des mots en classe.

Dans une méthode basée sur la communication, le travail du vocabulaire est évidemment indissociable de l'exercice des structures grammaticales. Le travail des structures grammaticales nouvelles, rencontrées dans le dialogue de présentation, se fait entre autres par des exercices pour lesquels les élèves utilisent des cartons-images. Ces images sont une représentation graphique

- de substantifs (sur le thème de l'habillement, des objets usuels, de la nourriture, de l'habitat, etc.),
- de verbes (illustrant différentes actions), et
- d'adjectifs (représentés par paires de contraires).

Les structures grammaticales nouvelles sont apparues dans le dialogue de présentation formulées avec des mots précis. Il s'agit maintenant pour l'élève de les réemployer – de les mécaniser, en quelque sorte – avec des mots différents. On a là une activité qui aide l'élève à se détacher du contexte dans lequel la matière a été acquise.

Cet exercice se déroule sous la forme d'un mini-dialogue constitué généralement d'une question qu'un élève pose à son voisin qui y répond. Les cartons-images prévus pour cet exercice sont imprimés dans le livre de l'élève dans le format timbre-poste. Cet exercice peut donc se faire à l'aide du livre, un élève lisant le stimulus, un second élève lui donnant la réponse suggérée par l'image.

Cet exercice peut toutefois être rendu plus vivant si le maître distribue les cartons-images aux élèves. Il lance alors le jeu en réalisant lui-même le premier mini-dialogue avec un élève à qui il a confié un carton-image. Les autres élèves poursuivent l'exercice selon le modèle entendu et selon les cartons-images qu'ils ont reçus. Cette manipulation quasi matérielle des mots est une forme de jeu que les élèves aiment beaucoup. Elle contribue à ancrer fortement dans leur mémoire les quelque 200 mots symbolisés par des images et réutilisés constamment dans ce type d'exercice au cours des deux premières années d'allemand.

Je dois préciser que nous avons créé de nombreux cartons-images complémentaires afin d'élargir le vocabulaire des différents thèmes pro-

posés par la méthode et d'enrichir la matière lexicale appliquée à ce type d'exercices.

Outre l'exercice de structures grammaticales précises, ces cartons-images se prêtent à divers jeux (jeu de Kim, jeu de devinettes, etc.) qui visent toujours les mêmes objectifs – motiver les enfants à l'utilisation de la langue et obtenir ainsi un meilleur résultat dans la mémorisation à long terme du vocabulaire.

L'exercice des mini-dialogues suscités par les cartons-images est une activité qui se prête bien au travail par couples d'élèves. Cette forme de travail permet de pallier dans une certaine mesure le handicap que représente, pour un enseignement basé sur la communication, l'effectif de nos classes. Une des conditions de la mémorisation effective des mots est leur fréquente utilisation. Et ceci non par un ou deux élèves, mais par le plus grand nombre d'élèves possible.

Après un premier temps d'exercice simple de la structure à acquérir, le maître encourage les élèves à développer selon leur fantaisie le mini-dialogue proposé. Le fait de pouvoir influencer sur un exercice proposé est aussi un facteur de motivation pour les élèves. Ainsi, le mini-dialogue de départ suggéré dans le livre:

- «Was machen Hans und Lieselotte?» Réponse: «Sie tanzen».
pourra devenir:
«Was machen Hans und Lieselotte?»
– «Sie tanzen.»
– «Kannst du auch tanzen?»
– «Aber natürlich!»

Ces mini-dialogues de départ deviennent peu à peu des dialogues un peu plus longs dont l'originalité est naturellement proportionnelle à l'enrichissement linguistique des élèves. Pendant cette forme de travail par couples d'élèves, le maître ne peut bien sûr pas contrôler les productions de chacun. Il peut néanmoins en avoir une vérification indirecte à la fin des quelques minutes consacrées à cette activité, en proposant à un ou deux couples d'élèves de présenter leur dialogue à leurs camarades. Les enfants ayant pu exercer ces nouvelles structures entre eux, de manière plus décontractée que sous l'oreille du maître, ont en général du plaisir à montrer aux autres de quoi ils sont capables, surtout lorsqu'ils sont en mesure de faire preuve d'un apport personnel.

Dans le domaine des activités axées sur la communication, la méthode propose aussi des modèles de courtes conversations reprenant, dans un contexte différent, les intentions énoncées dans le dialogue de présenta-

tion. Les élèves répètent, mémorisent ces petites conversations tout d'abord telles quelles, puis sont invités à en modifier certains termes. La dernière étape consiste à ne plus proposer aux élèves qu'une image à partir de laquelle ils devront, à deux ou à trois, créer un dialogue original.

Mis en situation d'expression plus libre, l'élève expérimente ainsi sa capacité à faire appel aux mots plus ou moins solidement mémorisés lors des activités précédentes. C'est le moment où il constate ses lacunes. Si ces lacunes l'empêchent d'exprimer des idées personnelles, il va chercher à les combler. Cette démarche suscitée par une réelle motivation joue un rôle important dans l'acquisition des mots en classe.

Un problème particulier: la phase du transfert

Un des principaux reproches que l'on peut faire à la méthode «Vorwärts» est la part limitée faite à la phase du transfert. La substitution de mots dans les exercices structuraux, les questions personnelles et la création de petites conversations sur la base d'images ne suffisent pas à préparer les élèves à l'expression libre.

Les divers travaux sur le fonctionnement de la mémoire ont montré que des mots appris dans le cadre d'une situation précise ne reviennent spontanément que dans une situation très ressemblante. La possibilité de faire resurgir une information de la mémoire à long terme est donc très limitée par l'ancrage de cette information dans un système de références restreint. Nous avons voulu éviter cet écueil, qui fait du reste la faiblesse des méthodes purement audio-visuelles. Nous avons donc augmenté le nombre d'activités donnant aux enfants l'occasion d'utiliser des mots appris dans des contextes différents de celui de leur apparition.

Je citerai par exemple la préparation de fiches d'interviews. Dans un premier temps, le reporter a un rôle passif: il ne fait que lire les questions qu'il adresse à un personnage défini à l'avance (vedette de la chanson, sportif connu, personnage de bande dessinée) interrogé sur sa famille, ses amis, ses activités, ses goûts, etc. La personne interviewée répond spontanément aux questions posées.

Dans un stade ultérieur, seule l'identité de la personne interviewée est donnée, les deux interlocuteurs improvisant leur rôle respectif. Cet exercice d'improvisation a un double objectif: habituer l'élève à retrouver le plus rapidement possible les mots dont il a besoin pour exprimer ses idées, et en même temps lui apprendre à recourir à une formulation simple lorsqu'il lui manque une structure grammaticale plus élaborée. «Comment puis-je exprimer cette idée avec les moyens dont je dispose»

est un exercice auquel les élèves devraient être souvent confrontés; il leur rendra service pour le moment où ils auront à utiliser la langue dans une situation réelle.

Une autre activité propre à provoquer la réutilisation du vocabulaire appris au cours des différents dialogues de présentation est l'organisation en classe, dès la seconde année d'allemand, de petits débats très simples. Un exemple: Une leçon dont le thème est la mode, peut donner lieu à un mini-débat dans lequel est impliqué un des personnages de la méthode: «Passt ein Mini-Rock zu Frau Schaudi?» Réponses possibles des élèves: «Ja, Frau Schaudi ist sehr schlank, sie kann einen Mini-Rock tragen.» / «Nein, ein Mini-Rock ist nicht schön für eine Frau.» / «Nein, eine Mutter kann keinen Mini-Rock tragen, etc.» Là aussi, l'utilisation motivée de mots connus est une garantie de leur meilleure fixation dans la mémoire.

Une activité enfin favorisant largement le transfert sont les jeux de rôles. La méthode «Vorwärts» en offre un certain nombre dès la fin du 1^{er} volume. Cette activité devrait débiter bien avant. De plus, les jeux de rôles proposés sont peu nombreux, courts et souvent peu motivants. Il est donc souhaitable que le maître en propose lui-même d'autres à ses élèves.

Ces jeux de rôles pourront se présenter sous diverses formes:

- Mots-clés donnés pour chacun des partenaires en allemand ou en français,
- idées générales exprimées en français, de telle sorte qu'il soit impossible à l'élève de les traduire littéralement,
- répliques données pour un seul des personnages,
- débuts de phrases donnés, l'élève devant en improviser la fin, etc.

La pratique montre que dans les débuts de l'enseignement, il est nécessaire de canaliser la production des élèves. Si l'on se contente, dans les jeux de rôles, de suggérer une situation, on aboutit rapidement à un sentiment de frustration, ou à du charabia, les élèves ayant envie d'exprimer des tas d'idées en relation avec la situation donnée, mais ne disposant pas du bagage lexical nécessaire. Les jeux de rôles pratiqués à l'aide de fiches préparées par le maître n'excluent pas toute créativité.

Si l'acquisition du vocabulaire se fait principalement à partir du dialogue de présentation, les élèves rencontrent aussi les mots nouveaux dans d'autres rubriques de la méthode telles que, par exemple, les exercices structuraux ou les textes de lecture. La mémorisation de ce vocabulaire est obtenue dans la mesure où ces mots sont réutilisés au cours des activités citées plus haut.

Jeux de vocabulaire

Pour renforcer la maîtrise de ce vocabulaire, le maître a, en outre, recours périodiquement à un certain nombre d'activités que l'on pourrait qualifier de pré-communicatives. Je veux parler des exercices et jeux de vocabulaire. On en trouve de nombreuses suggestions dans la littérature spécialisée. En voici quelques exemples:

- *Die Teekanne*. Un élève pense à un mot, l'inscrit sur un papier. Ses camarades doivent découvrir ce mot en posant des questions. (Ist deine Teekanne hier im Zimmer? Ist deine Teekanne grün? Hat deine Teekanne einen Knopf? Kann man deine Teekanne in der Bäckerei kaufen? etc.)
- *Die gefüllte Gans*. Le maître note un mot au tableau en l'inscrivant une fois de haut en bas, une fois de bas en haut, avec un espace suffisant entre deux. Les élèves doivent alors remplir l'espace avec des mots formés des deux lettres se faisant face.
- *Le mot-amorce*. Les élèves retrouvent des mots connus suggérés par les lettres d'un mot donné. Le maître inscrit par exemple au tableau le mot WARM. Les élèves proposent tous les mots qui leur viennent à l'esprit commençant par W, par A, par R et par M. Le sens des mots proposés est vérifié à l'aide de diverses questions.
- *Divers jeux d'associations d'idées*.
 - Noms – verbes (Brief – schreiben; Vogel – fliegen, singen.)
 - Noms – adjectifs (Eis – kalt; Zitrone – sauer.)
 - Noms – activités possibles (Füller – Ich will schreiben, ich brauche einen Füller.)
 - Associations par thèmes (Tasche – Schultasche, Aktentasche, Koffer, Rucksack, Korb, etc.)
 - Associations d'idées suggérées par une situation (Eine Reise – Bahnhof, Fahrkarte, Zug, abfahren, etc.)
 - Associations suggérées par une opposition (Sous deux rubriques inscrites au tableau: Ich mag – ich mag nicht, les élèves inscrivent dans une grille les mots propres à exprimer leurs goûts ou leurs antipathies. Le contenu de cette grille donne ensuite lieu à diverses exploitations sous forme de questions que les élèves se posent entre eux.)
- *Les diverses formes de jeux en chaîne*.
 - Le jeu en chaîne des obligations: Le maître lance le jeu. «Ich muss essen, aber ich will schlafen.» Chaque élève ajoute un maillon à la chaîne: «Ich muss schlafen, aber ich will lesen» etc.
- *Le jeu en chaîne des idées saugrenues*. «Wie schade, dass der Hase nur zwei Ohren hat – Wie schade, dass der Igel nicht fliegen kann, etc.»

- *Le texte-surprise.* Le maître inscrit au tableau 4 mots interrogatifs: Wer? Was? Wie? Wo?.

Chaque premier élève de chaque groupe de quatre élèves inscrit sur un papier le nom d'un personnage rencontré dans la méthode, plie la feuille, la passe au suivant. Celui-ci inscrit un verbe décrivant l'activité du personnage. Le troisième indique de quelle manière le personnage agit, et le dernier précise le lieu de l'action. Chaque groupe lit alors à la classe le texte produit qui donne des choses telles que: Herr Schilling tanzt langsam in der Wüste.

Ces divers jeux et activités jouent un rôle important dans la motivation des élèves et permettent un travail fréquent du vocabulaire sans que ce travail ne soit ressenti comme une contrainte.

Ampleur du bagage lexical

Les activités décrites tout au long de cet exposé permettent d'assurer la fixation dans la mémoire des élèves d'un certain nombre de mots fréquemment réutilisés. Il est évident cependant que ce travail intensif et long ne saurait prendre en compte l'ensemble du vocabulaire que l'élève devrait acquérir au cours d'une année scolaire. Certains mots réapparaissent constamment dans les activités de transfert, d'autres beaucoup moins souvent, pour ne pas dire jamais. Cette mémorisation des mots en classe, très variable au reste d'un élève à l'autre, se limite à un bagage lexical tout de même réduit.

Si l'on veut, avec des élèves appelés à dépasser ce stade élémentaire de l'apprentissage de la langue, pouvoir aborder par la suite des thèmes de discussion ou des lectures intéressants, il est nécessaire de constituer un fonds lexical plus important que celui dont la mémorisation peut être assurée en classe. Il est par conséquent inévitable de faire apprendre à la maison, de manière traditionnelle, des mots rencontrés dans certaines rubriques et peu utilisés dans la communication en classe.

Leur chance de fixation est certes moins grande, mais l'effort consenti à leur apprentissage garantit tout de même un certain résultat.

Je ne pense pas que la notion d'effort puisse être dissociée de l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire. Même les mots appris sans effort en classe au travers d'activités communicatives nombreuses et variées doivent faire l'objet d'un complément d'apprentissage à domicile: La maîtrise des mots utilisés en situation dans des activités communicatives n'implique en effet pas forcément la maîtrise ni de leur genre ni de leur

pluriel. Dès lors, il s'agit de définir très exactement les objectifs de l'enseignement de l'allemand pour chaque type d'élèves.

Pour ceux dont on veut, par la suite, développer non seulement la compétence de compréhension, mais encore la faculté de s'exprimer oralement et par écrit avec une certaine correction grammaticale, il sera nécessaire d'exiger un apprentissage précis du vocabulaire sur le plan formel.

Je pense néanmoins que cet effort sera mieux compris et plus librement consenti si l'approche de la langue en classe se fait de manière motivante.

Zone pilote
CH 1800 Vevey

Denise DELAY