

**Recherches en langue et Littérature Françaises**  
**Revue de la Faculté des Lettres**  
**Année 6, N<sup>o</sup> 9**

**L'impact de la contextualisation, de l'organisation  
sémantique et de l'apprentissage réparti sur la diminution  
de l'oubli : le cas des apprenants enfants Iraniens du FLE**

**Mahmoud Reza Gashmardi\***

Maître-Assistant, Université d'Isfahan

**Malihe Saeedi\*\*\***

Master II du FLE, Université d'Isfahan

**Résumé**

L'oubli, en tant que trouble mnémotique, se trouve souvent au centre des problèmes des apprenants d'une langue étrangère, surtout au niveau de la mémorisation des mots. Dans cet article, nous nous interrogeons sur les facteurs qui diminuent l'oubli du vocabulaire chez les apprenants enfants du FLE en Iran, et sur les stratégies qui peuvent améliorer le rappel des mots français comme une langue lointaine dans un milieu hétéroglotte. Pour ce faire, nous examinerons la contextualisation des mots à apprendre, l'organisation sémantique des mots et la répartition de l'apprentissage dans le temps. Les résultats des tests menés dans une école bilingue (persan/français) à Isfahan, en Iran, confirment que le taux d'oubli des mots a été diminué de manière significative chez les sujets qui ont appris les mots nouveaux à partir d'un texte, ainsi que chez les sujets qui ont reçu les mots liés sémantiquement et ceux qui ont eu un apprentissage réparti dans plusieurs séances.

**Mots-clés:** Oubli, Rappel, Organisation sémantique, Contextualisation, Apprentissage réparti, Apprenant enfant Iranien.

- تاریخ وصول: ۱۳۹۱/۲/۲۴، تأیید نهایی: ۱۳۹۱/۹/۲۳

\*E-mail: [gashmardi@fgn.ui.ac.ir](mailto:gashmardi@fgn.ui.ac.ir)

\*\*\*E-mail: [saeedi.malihe@yahoo.com](mailto:saeedi.malihe@yahoo.com)

## 1. Introduction

L'étude de la mémoire a évolué et s'est développée au cours de ces dernières années (Pieros 1910; Art 1914; Eichtal 1920; lieury 1993 ; Kekenbosche 1994 ; Auriat 1996; Gazzaniga 1998 ; Nicolas 2000 ; Larry & al. 2002; Kolb 2002 ; Rossi 2006). La monographie d'Ebbinghaus sur l'étude de la mémoire, en 1885, était la première initiative pour établir le rapport entre mémoire/apprentissage, et la première démonstration quantitative de l'oubli et de l'étude de la répartition des activités dans le temps (Kekenbosche, 1994, 8).

L'enseignement du vocabulaire a un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'importance de l'enseignement des mots est plus compréhensible lorsqu'il s'agit d'une langue lointaine, comme le français et le persan qui n'ont aucun point commun aux niveaux morphosyntaxique et phonologique. Le cas que nous traitons est celui de l'apprentissage du FLE par les enfants iraniens dans un milieu hétéroglotte. La tentative est donc d'expliquer comment nous pouvons enseigner les mots français dans un milieu hétéroglotte de manière à rendre les apprenants capables d'apprendre les mots et de les mémoriser le plus longtemps possible.

Ce travail envisage de répondre à trois questions fondamentales posées par les tests menés dans une école bilingue (persan/français) à Ispahan, en Iran. Ces questions sont susceptibles d'augmenter la chance du rappel des mots appris par les enfants ayant une langue maternelle lointaine. La première question concerne la contextualisation des mots. Étant donné que nous sommes dans un milieu hétéroglotte où la langue persane est en vigueur, nous entendons par le contexte, un contexte textuel. Nous étudierons l'effet de contextualisation des mots à apprendre sur l'apprentissage et la mémorisation. En effet, cette question va nous alerter sur l'impact d'un

enseignement des mots hors ou en contexte. La deuxième question qui nous aide à trouver les traces mnésiques du processus en question est celle de l'organisation sémantique des mots. En dernier lieu viendra la troisième question à savoir la répartition du temps de l'apprentissage et l'effet positif qu'il en découle.

A travers cet article, nous exposons d'abord le cadre théorique de notre recherche en abordant l'importance du contexte, l'organisation sémantique, l'apprentissage concentré et l'apprentissage réparti. Ensuite, nous analyserons les tests. En dernier lieu, nous présenterons l'analyse des résultats.

## 2. Cadre théorique

Pour cadre théorique, nous avons choisi de prendre source des théories qui embrassent nos questions.

### 2.1. Importance du contexte

La signification de toute forme linguistique dépend de la situation dans laquelle elle est exprimée. Le problème d'apprentissage de vocabulaire n'est qu'un type de difficultés auxquelles se heurte le pédagogue qui doit concevoir des stratégies didactiques pour enseigner le vocabulaire. Il faut exposer l'apprenant à une très grande variété de textes et de situations pour lui montrer la variété d'emplois des éléments lexicaux. Autrement dit, afin de saisir le sens complet du mot, il faut le considérer dans le contexte auquel il appartient. Il ne suffit donc pas de connaître le signifié d'un mot qui ne peut constituer qu'une partie de son sens. C'est une conception saussurienne de la langue où la valeur de chaque élément est tributaire de la valeur d'autres éléments de cette même structure/langue, et sur le plan sémantique, la valeur du mot constitue sa signification complète.

qui n'est donc pas égale au signifié du mot, très souvent, le signifié ne détermine qu'une partie de la signification du mot. » (Starets, 2008, 14).

Un mot peut appartenir, le plus souvent, à plusieurs champs sémantiques, ce qui complique les analyses sémantiques interlinguistiques. Le champ sémantique auquel appartient un mot à un moment donné dépend du contexte ou de la situation de son emploi. Par exemple, le mot «bois» appartient à un champ sémantique qui a comme trait sémantique tendue de terrain peuplé d'arbres : forêt. Dans ce champ, on trouve les arbres, les jungles, les bosquets et «selve». Or, ce champ sémantique n'est pas le seul dans lequel peut figurer le mot «bois». Si nous changeons le trait sémantique qui sous-tend le champ sémantique expliqué plus haut, nous serons obligés d'en changer les membres. Par exemple, «bois» dans le sens d'une matière peut évaluer aux métaux, verre ou plastique.

Il est évident que l'explication du sens du mot doit se faire à partir du contexte où il se trouve à un moment donné du processus d'apprentissage. Sur le plan pédagogique, le sens du mot doit être considéré comme une valeur relative et non absolue. En fait, le sens du mot, peut varier légèrement ou considérablement en fonction du contexte. Cela veut dire qu'afin de cerner toutes les nuances sémantiques d'un mot, il faut procéder à une analyse contextuelle, dans tous les contextes réels dans lesquels il est susceptible de paraître. Autre raison pour justifier l'effet positif du contexte dans l'enseignement des mots est que, seulement c'est à partir du contexte que l'apprenant peut connaître, distinguer et appliquer, quand il est nécessaire, des faits comme « la synonymie », « la polysémie », « l'homonymie », et la métaphore. En fait ces facteurs jouent également un rôle important dans l'apprentissage des mots.

## 2.2. L'organisation sémantique des informations

L'organisation sémantique est importante à trois niveaux:

*premièrement celui de l'organisation qui existe déjà dans la mémoire à long terme de chacun ; - deuxièmement l'organisation qui peut être perçue ou générée à partir du matériel à apprendre ; et enfin troisièmement, une organisation reliant ces deux premiers niveaux et permettant ainsi de retrouver le matériel de la façon et au moment voulu (Baddelay, 1992, 191).*

Pour mettre l'accent sur l'efficacité de l'organisation du matériel à apprendre, Lenkin et Russell en 1952 ont remarqué que lorsque des listes de mots à apprendre contiennent des associations évidentes du type homme-femme ou fourchette-couteau, et bien que ces mots ne soient pas présentés successivement pendant l'étude, les sujets ont tendance à les rappeler par paire. (Baddelay, 1992, 192-198). L'organisation sémantique est nécessaire « pour récupérer l'information dans la mémoire, elle doit être encodée, c'est-à-dire mise sous une forme représentationnelle ou « code », pour être aisément accessible par la mémoire » (Westen, 2000, 246).

La plupart des théoriciens admettent que l'une des composantes de la mémoire comprend la capacité de distinguer la trace de la cible des autres traces possibles. Il est prouvé que, la ressemblance phonologique entraîne des difficultés dans le rappel immédiat, parce que des items qui se ressemblent du point de vue phonologique laissent des traces qui elles-mêmes se ressemblent et peuvent donc être confondues.

Il est admis que « les items, dans la MCT, sont susceptibles d'être codés en fonction de leurs significations » (Brossard & Matlin, 2001, 123), mais il existe d'autres types d'encodages. Si nous réfléchissons

aux façons de représenter le mot «chat» par exemple, ce mot peut être représenté phonologiquement ou sémantiquement. Du point de vue phonologique, nous n'avons qu'un petit nombre de dimensions dans lesquelles il pourrait être représenté, différents phones et phonèmes, mais, pratiquement rien de plus que les sons de base qui constituent l'item. Par contre, le champ sémantique du mot chat comprend beaucoup de traits, comme le fait que c'est un animal de compagnie, ses habitudes, l'apparence physique des chats, les chats particuliers, le rapport entre les chats et les tigres, et ainsi de suite. L'encodage sémantique est plus compliqué, mais plus décisive. Baddelay pense que, par rapport aux encodages superficiels, les encodages profonds, sémantiques et élaborés renforcent le savoir grâce aux traces plus discriminables qu'ils laissent (1992, 185).

L'encodage sémantique est plus fiable, car la connaissance stockée en mémoire forme des réseaux sémantiques, des regroupements d'unités d'informations interconnectées appelées nuds. L'activation d'un nud dans un réseau déclenche l'activation des nuds qui lui sont associés (Tiberghien & Lecocq, 1983 ; Jouhet, 1993 ; Westen, 2000 ; Maulini & Thurler, 2007).

### **2.3. Apprentissage Concentré et réparti**

Les recherches sur la répartition de l'apprentissage peuvent être divisées en trois parties : la première comprend les recherches qui ont fait varier les quantités d'entraînement journalier. La deuxième aborde la longueur de l'intervalle de repos entre les séquences d'apprentissage. La troisième étudie les effets de l'intervalle entre les répétitions de chaque item particulier. Il faut remarquer que la performance est dégradée, et non l'apprentissage, puisque le groupe réparti et le groupe concentré avaient le niveau de performance

identique. De l'autre côté, une longue série de recherches a montré qu'un item isolé était mieux appris et mieux rappelé si ses présentations successives étaient relativement éloignées les unes des autres, même si l'intervalle qui les séparait était rempli par d'autres items. Nous reprenons le passage de Baddelay selon lequel « plus l'intervalle entre les présentations successives d'un item isolé est grand, plus grande est la probabilité de rappel ultérieur ; apparemment parce que la voie d'accès à cet item serait renforcée pour avoir été empruntée avec succès » (1992, 169).

Cela signifie que si les sujets sont testés à un moment où ils sont capables de se souvenir d'un item, leur apprentissage sera meilleur. Les tester quand ils ont oublié et leur représenter l'item favorise moins l'apprentissage. De manière générale, « le temps (en éducation) est perçu comme un bien à consommation et une ressource de grande valeur qui doit être contrôlé et administré. Les travaux qui se concentrent sur un temps linéaire, objectif et gérable comme moyen d'atteindre un maximum d'efficacité sont inappropriés » (St- Jarre, Dupuy-Walker, 2001, 198).

L'intégration du temps, du lieu et des personnes dans des contextes d'interrelations (en éducation), offrent de nouvelles possibilités temporelles. Dans cette perspective, il faut considérer le temps comme une composante des activités plutôt que comme le point d'arrivée de celle-ci.

### 3. Méthodologie

Vu la nature de notre enquête, il nous a semblé plus adéquat de partir d'une recherche développement qui nous guidera dans le processus du travail et nous fournira les moyens de conclure.

### 3.1. Sujets

Les enquêtés sont les élèves de l'école Méalal (Nations), école bilingue (persan/français) à Ispahan, en Iran. Notre échantillon est composé de 20 filles de 8 à 10 ans ayant le persan comme langue maternelle, et respectivement le français et l'anglais pour la première et la deuxième langue étrangère. Il est à noter que le nombre restreint d'effectifs est dû au fait qu'il n'existe qu'une seule école bilingue à Ispahan.

### 3.2. Procédure

Pour commencer le travail et compte tenu de nos questions, nous avons préparé des listes de mots français, pour certaines avec une relation sémantique entre les mots et pour d'autres sans aucune relation entre les mots, ainsi qu'un petit texte enfantin. Nous avons présenté les listes de mots et le texte choisi aux enfants et nous leur avons demandé de les apprendre par cœur dans l'ordre qu'elles désiraient. Nous avons ensuite enregistré le nombre de mots rappelés par chaque effectif.

Nous avons ensuite organisé trois séries de tests. Le premier test consiste en l'étude de l'effet du contexte dans le rappel des mots. Nous avons proposé une seule et même liste de mots isolés à nos effectifs divisés en deux groupes, tels «binette, terre, graine, concombre, plantoir, arrosoir, sol, artichaut, jardinier, sillon». Nous avons respecté, également, au moment de l'oralisation des listes, un intervalle temporel à savoir un mot par seconde avec trois minutes de repos. Par la suite, nous leur avons proposé les mêmes mots cette fois-ci non pas d'une manière isolée, mais au sein d'un petit texte enfantin contenant les mots déjà présentés.

Voici le texte présenté dans le deuxième test:

Aujourd'hui Dagobert est un jardinier. Il va acheter les graines d' artichaut et de concombre, et il choisit un coin bien exposé du jardin pour commencer. D'abord, il fait des sillons dans la terre avec une binette, puis il met les graines dans les sillons avec un plautoir, après



il recouvre les graines avec le sol. Maintenant il faut arroser les graines, donc il prend un arrosoir et le verse, puis deux, puis trois, soudain, une pluie forte se met à tomber ! Oh mon Dieu ! Si j'avais su ! Dit Dagobert. (Camo, 2006, 67)

Nous avons crit le texte au tableau, puis nous l'avons lu deux fois, ce sont ensuite les enfants qui devaient se lire le texte plusieurs fois, à voix basse, nous leur avons demandé de faire attention aux mots soulignés. A la fin, nous avons effacé le tableau et donné un stimulus aux sujets sous forme de mots, par exemple «binette», les sujets devaient se rappeler les autres mots de la catégorie. En fait, le but de ce test est de comparer le pourcentage de l'oubli des mots choisis, isolés et contextualisés, chez les deux groupes.

Le deuxième test, est celui consacré à l'étude de l'effet crucial de ce qu'on appelle «l'organisation sémantique» dans le rappel des mots. De nos 20 effectifs, dix (groupe 1) ont reçu la liste organisée sémantiquement et les dix autres (groupe 2), celle sans liaison sémantique et dans les mêmes conditions citées plus haut.

**Tableau 1. Listes des mots**

Liste 1 (mots avec relation sémantique)	Liste 2 (mots sans relation sémantique)
Médecin	Fleur
Infirmière	Chocolat
Malade	Valise
Mal	Cuisine
Ambulance	Musée
Urgence	Stylo
Médicament	Foulard
Hôpital	Montagne
Sérum	Roulotte
Ampoule	Chenille

Enfin, le troisième test est celui qui étudie l'effet de l'apprentissage rapide dans le temps et son efficacité dans le processus d'apprentissage. Nous avons vérifié l'effet de la rapide partition dans le temps de l'apprentissage, soit sur les mots sémantiquement liés, soit sur les mots qui ne le sont pas. Pour ce faire, nous avons écrit une liste de mots au tableau. Les sujets sont organisés en deux groupes, le premier groupe recevait les mots dans une seule séance : un mot par seconde, trois minutes de repos et enfin la répétition des mots de même manière (un mot par seconde). Ensuite, nous leur avons demandé de rappeler les mots dans l'ordre qu'ils voulaient. Voici les mots: «chenille, pomme, escargot, fraise, guêpe, poire, jaune, fourmi, rouge, faim».

Pour le deuxième groupe, nous avons organisé deux phases: au cours de la première et au premier jour, nous leur avons présenté cinq mots, un par seconde, avec trois minutes de repos et ensuite la répétition: « chenille, pomme, escargot, fraise, guêpe». Le deuxième jour, nous leur avons présenté les cinq autres mots dans le même ordre : « poire, jaune, fourmi, rouge, faim ». Le troisième jour, enfin, le deuxième groupe reçoit encore une fois la liste complète et puis, il leur a été demandé de rappeler les mots.

#### 4. Analyse des résultats

Après avoir déchiffré les tests, nous avons obtenu les résultats suivants:

Les résultats du premier test, celui de l'importance du contexte», enregistrés dans les tableaux 2 et 3, montrent le taux de l'oubli des mots enseignés de façon isolée ainsi que leur pourcentage.

**Tableau 2. Le rappel des mots hors contexte**

Sujets dans la phase 1	Mots rappelés
A	4
B	9
C	7
D	6
E	9
F	6
G	8
H	4
I	5
J	9

Le pourcentage des mots rappelés, montre un rappel plus ou moins faible :

**Tableau 3. Le pourcentage du rappel des mots hors contexte**

Sujets dans la phase 1	Pourcentage du rappel des mots isolés
30%	90%
10%	80%
10%	70%
20%	60%
10%	50%
20%	40%

Selon les tableaux 4 et 5, le taux de l'oubli des mots est remarquablement diminué, quand les sujets ont appris les mots à travers un texte. Ils montrent que l'étude des mots à partir d'un texte augmente le taux du rappel :

**Tableau 4. Le rappel des mots appris en contexte**

Sujets dans la phase 2	Mots rappelés
A	8
B	9
C	10
D	10
E	8
F	10
G	10
H	7
I	9
J	10

**Tableau 5. Le pourcentage du rappel des mots appris en contexte**

Sujets dans la phase 2	Pourcentage du rappel
50%	100%
20%	90%
20%	80%
10%	70%

Pour le deuxième test concernant l'organisation sémantique, nous avons présenté dix mots sémantiquement liés aux dix sujets du groupe 1, et dix mots n'ayant pas de relation sémantique aux dix autres sujets appartenant au groupe 2. Il en résulte que l'oubli chez celles ayant reçu les mots mêlés est plus grand.

**Tableau 6. Les mots rappelés liées sémantiquement**

Sujets du groupe 1	Mots rappelés
A	8
B	10
C	9
D	8
E	8
F	10
G	6
H	10
I	9
J	10

La vérification plus attentive des résultats montre le pourcentage plus élevé des mots rappelés chez les sujets du premier groupe, c'est-à-dire celles qui ont reçu les mots organisés en fonction de la relation sémantique.

**Tableau 7. Pourcentage du rappel des mots liés sémantiquement**

Sujets du groupe 1	Pourcentage du rappel
40%	100%
20%	90%
30%	80%
10%	60%

En revanche, les sujets du deuxième groupe ont montré un oubli plus vaste.

**Tableau 8. Le rappel des mots désordonnés**

Sujets du groupe 2	Mots rappelés
K	6
L	4
M	7
N	8
O	4
P	5
Q	5
R	7
S	4
T	6

Comme le tableau suivant indique, les mots désordonnés sont peu rappelés.

**Tableau 9. Pourcentage du rappel des mots désordonnés**

Sujets du groupe 2	Pourcentage du rappel
10%	80%
20%	70%
20%	60%
20%	50%
30%	40%

Le dernier test cherche à suivre le problème de la «répartition dans le temps» de l'apprentissage. Nos sujets, sous deux groupes, ont reçu une même liste de mots ; mais le premier groupe a appris les dix mots de la liste dans une même séance.

**Tableau 10. Les mots rappelés enseignés en une séance.**

Sujets	Mots rappelés
A	3
B	4
C	5
D	8
E	6
F	5
G	10
H	7
I	4
J	9

Les mots appris en une séance, risquent d'être oubliés plus facilement par rapport à ceux qui sont appris en plusieurs séances :

**Tableau 11. Pourcentage du rappel des mots appris en une séance**

Sujets	Pourcentage du rappel
10%	100%
10%	90%
10%	80%
10%	70%
10%	60%
20%	50%
20%	40%
10%	30%

Les sujets ayant appris les dix mots dans deux jours présentaient de meilleurs résultats concernant les mots rappelés :

**Tableau 12. Les mots rappelés enseignés en deux séances**

Sujets	Mots rappelés après 2 séances
K	8
L	7
M	9
N	8
O	10
P	8
Q	10
R	6
S	9
T	10



Ces résultats attestent la supériorité du rappel des mots appris en plus d'un jour, c'est-à-dire l'efficacité de la répartition dans le temps de l'apprentissage.

**Tableau 13. Le pourcentage du rappel des mots appris en deux séances**

Sujets	Pourcentage du rappel
30%	100%
20%	90%
30%	80%
10%	70%
10%	60%

## 5. Discussion

La question de la répartition dans le temps de l'apprentissage, trait la dernière à considérer dans nos tests. L'idée fondamentale réside dans le fait qu'il faut répartir l'apprentissage d'un matériel dans quelques jours, et non pas dans une même journée. Les apprenants enfants ne peuvent pas garder dans leur mémoire une liste de mots présentés dans une seule journée (surtout les mots français, comme une langue lointaine, qui sont difficiles pour les apprenants iraniens). Les facteurs comme la fatigue physique et mentale, le désintéressement, l'inattention, la difficulté des mots (surtout si ces mots n'ont aucune relation entre eux), sont les causes qui nous conduisent vers la répartition de l'apprentissage dans le temps. C'est mieux de réduire la quantité des mots à apprendre par jour et par séance.

Nous pouvons dire que, pour saisir le sens complet du mot, il faut le placer dans le contexte de la langue à laquelle il appartient.

Autrement dit, il ne faut pas enseigner la langue hors contexte, surtout en cas de l'enseignement des mots nouveaux, car, c'est dans le contexte qu'un mot prend sa valeur spécifique et reflète mieux sa signification. Lorsque la signification d'un mot devient claire pour le sujet, l'apprentissage et la mémorisation sera plus facile. Nous avons constaté que la lecture d'une petite historiette enfantine pour nos sujets dans laquelle les mots considérés ont été rangés, le taux du rappel est devenu très grand par rapport au cas des sujets à qui nous avons présenté les mots isolés. En fait, insérer les mots nouveaux à enseigner dans une histoire est intéressant pour les enfants. Ainsi, on peut attirer davantage leur attention, et les enfants seront plus motivés à écouter une histoire accompagnée des images dans la classe de langue. De cette façon, le problème du manque d'attention et d'intérêt chez les enfants, sera en partie surmonté.

Lorsque nous étudions le nombre de mots rappelés par les sujets, nous nous sommes rendu compte de l'importance du rôle de contexte dans le rappel des sujets. Même si nous avons les mots organisés avec une relation sémantique entre eux, les sujets ne pourraient probablement pas apprendre bien les mots hors contexte.

Quant à l'organisation sémantique des mots, on peut dire que le meilleur encodage qui se fait dans la mémoire, c'est le codage sémantique (Westen, 2000, 246). Lorsqu'on veut apprendre les mots nouveaux d'une langue, il est mieux de les organiser en fonction de leurs relations sémantiques. C'est la voie par laquelle on arrive le plus rapidement au rappel des mots. Les résultats ont prouvé l'importance d'organiser les mots selon leur relation sémantique. C'est ce qui facilite de plus en plus la rétention des mots. La diminution de l'oubli des mots chez les sujets qui ont appris les mots sémantiquement liés, montre l'effet positif de cette stratégie dans la classe du FLE.

Nos tests comportaient trois phases essentielles à partir desquelles nous avons étudié le rôle du contexte lié aux mots nouveaux, l'importance de l'organisation sémantique des mots dans l'augmentation du rappel, et enfin, l'impact de l'apprentissage réparti. Ainsi, nous avons obtenu trois types de résultats : les résultats affirmant le rôle crucial du contexte lié aux mots utilisés, les résultats qui attestent l'importance de l'organisation sémantique des mots à apprendre ; et enfin les résultats obtenus dans les deux derniers tests qui affirment l'effet de la répartition dans le temps de l'apprentissage.

## 6. Conclusion

Les résultats de cette recherche nous donnent la confirmation sur le fait que les trois notions traitées peuvent être fondamentales dans l'apprentissage du vocabulaire du français, que leurs effets positifs vont simplifier le processus de mémorisation, de fixation et de rappel des mots appris.

Il nous semble qu'il faut avoir tous ces facteurs réunis à la fois dans la classe de langue. On ne peut pas dire qu'une seule hypothèse sera suffisante pour l'enseignement du vocabulaire, et garantira la fixation et le rappel des mots. Dans notre travail, nous avons considéré d'avoir le contexte avant de commencer à enseigner les mots français ; c'est le premier pas pour garantir le rappel des mots. Il faut chercher un contexte à travers lequel l'enseignement des mots d'une langue étrangère sera possible de manière très simple ; ce contexte pourrait être soit un texte, soit une simple phrase contenant le(s) mot(s) en question, soit une situation de communication ou de conversation créée en la classe de langue. Pour les enfants, les cartes d'images et les chansons peuvent aussi être applicables comme contexte. L'hypothèse de l'organisation sémantique des mots, est considérée

comme une voie facilitant le codage des mots dans la mémoire. Nous avons considéré la répartition de l'apprentissage dans le temps comme le facteur qui assure la fixation des mots appris dans la mémoire.

Selon les résultats, la répartition de l'apprentissage dans le temps, est au deuxième rang, après le contexte ; et l'organisation sémantique de mots est au troisième degré d'importance. Après avoir décidé du contexte pour commencer à enseigner les mots de la langue, il est nécessaire d'organiser la quantité des mots à apprendre dans le temps, afin de s'assurer que les sujets apprennent et mémorisent bien les mots. Par la suite, il faut penser que la quantité des mots considérés, tout peu qu'elle soit, doit être liée sémantiquement. La prise en compte de ces trois principes fondamentaux, nous a aidés à obtenir les résultats affirmant leur efficacité dans le processus de l'enseignement des mots français aux enfants iraniens du FLE.



## Bibliographie

- Art, George, *Pour développer notre mémoire*, C. Delagrave, Paris, 1914.
- Auriat, Nadia/Lieury, Alain, *Les défaillances de la mémoire humaine : aspects cognitifs des enquêtes*, INED, Paris, 1996.
- Baddelay, Alain, *La mémoire humaine théorie et pratique*, Presses universitaires de Grenoble, Paris, 1992.
- Brossard, Alain/Matlin, Margaret, *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles, 2001.
- Camo, Michel/Pla, Rosy, *Dagobert*, Istra, Paris, 2006.
- Eichtal, Eugene, *Du rôle de la mémoire*, F. Alcan, Paris, 1920.
- Gazzaniga, Michel, *Neurosciences cognitives : biologie de l'esprit*, de Boeck, Bruxelles, 1998.
- Jouhet, Pascal, *Mémoire et conscience*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- Kekenbosche, Christie, *La mémoire et le langage*, Nathan Edition, Paris, 1994.
- Kolb, Brayan, *Cerveau et comportement*, De Boeck, Bruxelles, 2002.
- Lieury, Alain, *La mémoire et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1993.
- Maulini, Olivier/Thurler, Monica Gather, *L'organisation du travail scolaire*, Presses de l'Université du Québec, 2007.
- Nicolas, Serge, *La mémoire humaine : une perspective fonctionnaliste*, L. Harmattan, Paris, 2000.
- Perrenoud, Philippe, *Les cycles d'apprentissage*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2002.
- Pieros, Henri, *L'évolution de la mémoire*, Flammarion, Paris, 1910.
- Rossi, Jean-Pierre, *Psychologie de la mémoire*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

- Squire, Larry/Kandel, Eric, *La mémoire : de l'esprit aux molécules*, De Boeck, Bruxelles, 2002.
- St. Jarre, Carole/Dupuy-Walker, Louise, *Le temps en éducation : regard multiple*, Presses de l'Université de Québec, Québec, 2001.
- Starets, Moshé, *Principes linguistiques en pédagogie des langues, un traité de linguistique appliquée*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2008.
- Tiberghin, Guy/Lecocq, Pierre, *Rappel et reconnaissance : encodage et recherche en mémoire*, Presses Universitaires de Lille, Lille, 1983.
- Westen, Drew, *Psychologie : Pensée, Cerveau et Culture*, De Boeck, Bruxelles, 2000.

