


## Using administrative vocabulary in a French as a foreign language classroom in Iran for levels A1 and A2

Nahid Djalili Marand <sup>1</sup>  Saideh Bogheiri <sup>2</sup>

1. Department of French, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: [djalili@alzahra.ac.ir](mailto:djalili@alzahra.ac.ir)


2- Department of French, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: [s.bogheiri@alzahra.ac.ir](mailto:s.bogheiri@alzahra.ac.ir)

Article Info	ABSTRACT
<p><b>Article type :</b> Research Article</p> <p><b>Article history :</b> Received: 12 November 2025 Received in revised form : 19 December 2025 Accepted : 28 December 2025 Published online: December: 2025</p> <p><b>Keywords :</b> <i>Iranian learners,</i> <i>Teaching and learning,</i> <i>FFL, Administrative vocabulary,</i> <i>Memorization, Language method.</i></p>	<p>Insufficient vocabulary among learners of French as Foreign Language in Iran is a major deficiency, preventing them from expressing themselves through the four basic language skills, namely oral and written comprehension and expression in various communicative situations. Language teaching has traditionally relied on methods based on grammar and translation. This trend persists, despite significant advances in language teaching over past few decades, resulting in a limited vocabulary among learners. Research on the cognitive learning of foreign languages demonstrates the positive impact of thematic vocabulary instruction on learners' memorization. This study aims to investigate how using thematic literary material such as <i>Un karma parfait</i>, by Roxane Dambre (2018) can positively impact learning. The approach is library-based and empirical, involving forty learners at levels A1 and A2, and employing related to work and recruitment. Increased motivation, learner engagement in their learning process, and progress in oral expression are among the observed results.</p>

**Cite this article:** Djalili Marand, Nahid, et Bogheiri, Saideh. "Using administrative vocabulary in a French as a foreign language classroom in Iran for levels A1 and A2". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 2025 21, 42, 585-615. DOI: <http://doi.org/doi:10.22129/plume.2025.559158.1354>



## Exploitation du lexique administratif dans une classe de FLE en Iran pour les niveaux A1 et A2

Nahid Djalili Marand <sup>1</sup>  Saideh Bogheiri <sup>2</sup>

1. Département de Français, Faculté de Littérature, Université Alzahra, Téhéran, Iran - E-mail : [djalili@alzahra.ac.ir](mailto:djalili@alzahra.ac.ir)

2- Département de Français, Faculté de Littérature, Université Alzahra, Téhéran, Iran. E-mail: [s.bogheiri@alzahra.ac.ir](mailto:s.bogheiri@alzahra.ac.ir)

Article Info	Résumé
<b>Type d'article :</b> Recherche originale	L'insuffisance du vocabulaire chez les apprenants du FLE est une grande lacune, les empêchant de s'exprimer dans les situations de communication. L'enseignement des langues puisait traditionnellement des méthodes basées sur la grammaire et la traduction. Cette tendance existe aujourd'hui en Iran malgré les progrès en didactique ces dernières décennies d'où le manque de leur lexique. Les recherches effectuées sur l'apprentissage cognitif des langues montrent bien l'impact positif de l'enseignement thématique du lexique sur la mémorisation des apprenants. Ainsi, ce travail vise à vérifier comment l'exploitation d'un support littéraire thématique relatif au travail et au recrutement comme <i>Un karma parfait</i> , de Roxane Dambre (2018), peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage. Notre approche est bibliothécaire et empirique avec un public de quarante apprenants de niveaux A1 et A2. La hausse de la motivation, l'engagement des apprenants dans leur processus d'apprentissage et leurs progrès dans l'expression orale font partie des résultats observés.
date de réception : 30 June 2025 date de révision : 27 July 2025 date d'approbation : 13 August 2025 Publié en ligne : décembre 2025	
<b>Mots-clés :</b> <i>Apprenants iraniens,</i> <i>Enseignement-</i> <i>apprentissage, FLE,</i> <i>Lexique administratif,</i> <i>Mémorisation, Méthode</i> <i>de langue.</i>	

**Cite this article:** Djalili Marand, Nahid, et Bogheiri, Saideh. "Exploitation du lexique administratif dans une classe de FLE en Iran pour les niveaux A1 et A2". *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 2025 21, 42, 585-615. DOI: <http://doi.org/doi:10.22129/plume.2025.559158.1354>



## 1. Introduction

L'insuffisance lexicale constitue une grande lacune chez les apprenants des langues étrangères. Cette carence les empêche d'agir d'une façon appropriée dans différentes situations authentiques et de comprendre correctement les messages reçus, cela pourrait même arriver quand ils possèdent un bon niveau grammatical par rapport à leur niveau linguistique général. Une raison importante pour ce phénomène serait l'appui traditionnel démesuré à la grammaire considérée auparavant comme axe de la didactique des langues.

On sait que l'apprentissage des langues étrangères repose à la fois sur la grammaire et le vocabulaire. Les manuels de langue offrent le plus souvent un inventaire chamarré des unités thématiques enracinées dans diverses situations de la vie réelle. Néanmoins, cela ne suffit guère à la formation des apprenants, des compétences linguistiques de compréhension et de production décrites par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, ni à l'orientation des étudiants vers les études académiques solides (Djalili Marand, 2010).

Depuis les années 1970, premièrement l'apparition du Threshold Level de l'anglais, puis celle du Niveau Seuil du français ont annoncé la prise en considération quoiqu'arbitraire des besoins langagiers des apprenants des langues étrangères (Coste et al., 1976) dans la conception des contenus. Par la suite, un objectif primordial des nouvelles approches de l'enseignement des langues telles que celles communicative et actionnelle a visé le développement progressif de la compétence communicative, en particulier l'autonomie dans l'apprentissage chez les apprenants de façon à les rendre capables d'agir et de réagir dans les situations réelles. Un résultat considérable de toutes ces retouches méthodologiques pendant les décennies suivantes était, et l'est toujours, l'attention

plus équilibrée des concepteurs de manuels à d'autres aspects linguistiques de l'enseignement des langues y compris le vocabulaire.

Vu la lacune lexicologique constatée souvent dans la formation des apprenants iraniens du FLE touchant divers thématiques, on s'est focalisées sur le domaine administratif. La problématique de cette étude est donc d'examiner la nécessité de l'intégration de cette terminologie dans les cours de langue d'où nos questions sur les motifs de son insertion et les modalités de son exploitation dans les cours de français.

Cette réflexion nous amène à chercher des moyens cognitifs pour favoriser la mémorisation de ce vocabulaire thématique. La présente recherche pourrait donc être un exemple typique généralisable à d'autres domaines terminologiques dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues.

Quant à la méthodologie de la recherche, ce travail s'appuie sur une étude empirique de trois cours de FLE de la session de printemps 2025 dans un institut de français à Téhéran. Les apprenants étaient des niveaux A1 et A2, à savoir un cours standard A2.1 ainsi que deux cours intensifs A1.2/A1.3 et A1.4/A2.1. Les cours intensifs étaient doubles. Tous les cours étaient collectifs comportant 9 séances de 4 heures pour chaque session, les cours intensifs comptant ainsi 18 séances par session. Les cours A1.2/A1.3 et A2.1 incluaient 15 apprenants chacun et l'autre, 10, tous adultes. Quant à la répartition des niveaux de langue, il faudrait préciser que le CECRL en donne six de A1 à C2, cependant elle est tout à fait modifiable tenant compte du contexte de l'enseignement. Ainsi, l'institut visé de notre recherche a choisi de diviser le niveau A1 en quatre sessions et celui du A2 en trois, tout en redoublant les horaires désignés par le CECRL de façon à respecter les exigences contextuelles.

L'enseignement se déroulait avec les manuels *L'Atelier 1* et *L'Atelier 2*. Pendant plusieurs sessions, nous y avons constaté les contenus lexicaux lacunaires et parfois trop éparpillés pour que les apprenants soient capables de se doter d'un bagage équilibré au cours de leur apprentissage. Pour circonscrire le champ de notre recherche et obtenir des résultats tangibles, nous avons décidé de mettre en œuvre le processus d'apprentissage du vocabulaire thématique, en l'occurrence « la recherche d'emploi ». De ce fait, pour avoir un corpus contextuel, notre choix s'est orienté vers le roman *Un karma parfait* de Roxane Dambre, publié en 2018 par les Editions de l'épée à Paris. C'est un ouvrage que nous avons déjà utilisé comme ressource supplémentaire pour élaborer de façon compensatoire le lexique des trois cours précités. Le thème traité dans le niveau A1.3 est le vocabulaire de l'emploi et de l'embauche, dans le niveau A2.1, l'apparence physique et le caractère moral des candidats, ce qui revêt une grande importance dans tous les métiers ou presque.

## **2. Historique de la recherche**

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est indispensable d'avoir un regard rétrospectif sur les recherches déjà effectuées contenant les mots-clés de notre étude aussi bien à l'étranger qu'en Iran.

Dans son ouvrage, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Tardif (1992) se consacre à présenter des éclaircissements rigides et méticuleux des principes de son modèle constructiviste dans le processus d'enseignement-apprentissage accompagnés d'une gamme d'exemples pratiques afin de les concrétiser dans un cours. Dans une autre recherche intitulée « Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel », Tardif et *al.* (1992) tentent de tracer un parcours comparé dans le cadre constructiviste et l'approche mécaniste dans l'enseignement traditionnel.

Dans son article « L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du comment on apprend une langue seconde », paru dans la revue québécoise *l'AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde)*, Netten (2016) a abordé des stratégies d'enseignement qui découlent de l'approche neurolinguistique dans l'apprentissage des L2 aux fins communicatives. L'auteur y indique également la primauté d'un apprentissage oral du vocabulaire par rapport à une utilisation soignée dans l'expression écrite des apprenants appliquée traditionnellement dans l'apprentissage des langues.

De même, Galisson et Puren (1999) traitent d'une manière très méthodique le processus d'enseignement-apprentissage, théorique et pratique, dans *La formation en question* où ils abordent les concepts de savoir et de compétence ainsi que leur rapport à la mémoire en délimitant les distinctions entre ces deux sur le plan didactique.

« La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première » tel est le titre de l'article de Nonnon (2012) sur l'enseignement du vocabulaire français dans le cadre de la langue première, paru dans la revue *Repères*. L'auteur y souligne le nombre limité des recherches sur cette question et la nécessité d'y porter une plus grande attention du point de vue social, non sans oublier les exigences et les contraintes contextuelles du fonctionnement linguistique. L'article se concentre sur le fait que les ressources théoriques, loin d'être consensuelles, appartiennent à plusieurs champs, et il insiste sur le côté paradigmatique, indissociablement lié à la dimension lexicale.

« A study of the effects of thematic language teaching on the promotion of multimedia design students' listening and speaking skills », c'est le titre de l'article de Sheng-Kai Yin (2022), paru dans la revue *Frontiers in Psychology*. Dans sa recherche, l'auteur

constate les effets positifs signifiants d'un enseignement thématique du vocabulaire sur l'amélioration de la compréhension et de l'expression orales et la réduction considérable d'une telle démarche sur l'anxiété des apprenants dans les classes de langue.

Yousefi et Biria (2018) ont effectué de leur part une recherche sur des facteurs favorisant l'efficacité de l'enseignement du vocabulaire de l'anglais. Publié dans *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language*, l'article a pour titre « Education The effectiveness of L2 vocabulary instruction: a meta-analysis ». L'âge et le niveau langagier des apprenants, le contexte de l'apprentissage, la rédaction scientifique, l'utilisation de l'image et le type du vocabulaire enseigné se trouvent parmi les éléments étudiés exerçant un impact notable sur cet enseignement.

Les recherches que nous avons trouvées à propos de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire des langues étrangères en Iran ne sont pas très nombreuses, pourtant nous en passerons en revue quelques-unes. Quant au lexique thématique, dans un article intitulé « Les recettes de cuisine en classe de langue : s'exprimer sur sa propre culture culinaire » publié dans *Recherches en Langue Française*, Djalili Marand et Navarchi (2025) se penchent sur l'exploitation des recettes de la cuisine iranienne dans les classes du FLE. Elles y passent au peigne fin différents aspects linguistique, culturel, communicatif, actionnel et didactique de cette exploitation dans les cours de langue, en mettant en relief l'acquisition du vocabulaire culinaire. Concernant le domaine touristique, Djalili Marand et al. (2024) ont abordé « Les noms propres dans les textes touristiques : leur transfert vers une autre langue », publié dans la revue *Plume*, article dans lequel sont étudiés en détail les astuces de la traduction de l'onomastique, le degré de l'authenticité et du

transfert des charges connotatives et dénotatives des anthroponymes et des toponymes.

« Comment enrichir le vocabulaire chez les apprenants d'une langue étrangère ? » fait l'intitulé d'une recherche empirique sur des stratégies de rehausser le niveau du vocabulaire chez les apprenants du FLE. Elle est réalisée par Djalili Marand (2010) et publiée dans *Recherches en langue et Littérature Françaises*. Cette étude touche les étudiants francophones iraniens, mais vu sa nature psychopédagogique, elle est aussi applicable dans les cours d'autres langues étrangères.

Quant à l'enseignement du lexique, on peut mentionner l'article de Mohammadpour et Nejad Mohammad (2024) dans la revue *Recherches en Langue Française* intitulé « Enseignement des locutions aux apprenants de FLE en Iran à l'aide de cartes mentales ». Les auteurs ont étudié l'impact de l'utilisation des cartes mentales sur l'apprentissage. L'article affirme l'amélioration de la capacité mnésique des étudiants après cette utilisation dans l'enseignement des locutions–figées et non figées du français.

De même, Mazaheri Kelahroudi (2011) a traité dans son mémoire de master l'enseignement du vocabulaire français aux étudiants par les stratégies mnésiques pour trouver une solution à leur oubli, non sans favoriser l'assimilation et l'utilisation des mots dans les situations de communication.

Enfin, la recherche de Babaii (2023) parue dans la *Revue des Etudes de l'Enseignement du Persan* porte sur « Le poids de l'enseignement et de l'évaluation du vocabulaire dans l'apprentissage de L2/LE ». Une liste de stratégies favorisant l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants est présentée dans cet article, entre autres, l'enseignement contextuel et thématique, le classement des mots du vocabulaire en fonction de leur fréquence d'utilisation

quotidienne, la présentation explicite des stratégies d'apprentissage aux apprenants, l'enseignement authentique et l'utilisation de la tâche.

Certes, ces travaux de recherche ont visé le domaine lexicologique, chacun sous un angle différent. Le nôtre a pour nouveauté d'aborder le domaine administratif concernant l'emploi et l'embauche ayant de nos jours une importance considérable vu les objectifs et les besoins langagiers des apprenants centrés sur les études, l'emploi et l'immigration.

### **3. Cadre théorique**

#### **Enseignement-apprentissage du vocabulaire**

L'Enseignement-apprentissage du vocabulaire se voit des modifications considérables au tournant du siècle avec les nouvelles approches apparues majoritairement depuis les années 1970, dont fait partie celle notionnelle-fonctionnelle, communicative, la DLC, le (socio)constructivisme et finalement l'approche actionnelle ou bien *co-actionnelle* pour reprendre les propos de Puren (2002). La pédagogie traditionnelle encourageait sous le terme d'« apprentissage des langues étrangères », l'acquisition des savoirs sur la langue (Netten, 2016) surtout à travers une mémorisation mécanique et plutôt passive d'un contenu préétabli et stagnant. Pourtant, les approches nouvelles provenant du développement de la psychologie cognitive, puis du (socio)-constructivisme (Vygotski, 1985 ; Tardif et *al.*, 1992) mettent l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cet engagement est axé préalablement sur un enseignement cohérent fondé sur des contenus signifiants et contextualisés pour les apprenants, puis, sur la réalisation des tâches authentiques qui favorisent leur développement sociocognitif (Netten, 2016 ; Puren, 2002). Or, l'apprentissage traditionnel fondé sur la transmission unilatérale des savoirs

encyclopédiques de l'enseignant aux apprenants cède la place au fur et à mesure à la construction des compétences linguistiques, sociales et professionnelles chez les apprenants (Tardif, 2006).

Dorénavant, les partisans de la didactique nouvelle, entre autres, Germain (2018) et Netten (2016), mettent le vocabulaire, les règles grammaticales et la conjugaison sur le même pied d'égalité. Prenant leur distance de l'enseignement traditionnel, ils soulignent la primauté du vocabulaire ainsi que du développement de la compréhension et de l'expression orales en tant que compétences implicites dans l'apprentissage d'une langue étrangère en particulier dans le contexte communicatif.

Tardif (1992) présente des explications très détaillées sur les principes de l'approche constructiviste en passant par les concepts clés de ce paradigme. Il élucide donc les distinctions entre les concepts de connaissance et de compétence dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage en précisant que les connaissances sont intérieures et elles ne se transforment pas en compétences vu leur nature essentiellement distincte. En plus, selon les constructivistes, les connaissances sont de l'ordre des savoirs et plutôt intérieurs, alors que les compétences sont de la nature des actions. Tardif explique la compétence comme suit : « *un système de connaissances [...] organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace* » (2006, pp.18-19). Il définit plus loin l'apprentissage comme « l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser fonctionnellement » (2006, pp.18-19). En plus, il fait remarquer le rôle prépondérant des connaissances déjà acquises dans le déclenchement des nouveaux apprentissages. Tardif présente par la suite des exemples pratiques

d'un enseignement stratégique pour faciliter cette transmission et la lancer dans un itinéraire spiral croissant (1992).

Les chercheurs des nouvelles approches y compris Beacco (2000), Le Boterf (2008), Blanchet (2018) ou bien Puren (2002 ; 2017) signalent le caractère instable de l'objet didactique, découlant du caractère de la vie sociale contemporaine et des besoins des apprenants. Ils insistent sur le fait que passer à côté de ces besoins dans le processus d'enseignement-apprentissage mènera à la déception des apprenants.

#### **4. Le contenu des méthodes de langue**

Dans les méthodes traditionnelles, le contenu était figé, tandis que dans celles appartenant aux approches nouvelles, on ne peut même pas imaginer d'enseigner les mêmes matériaux pendant deux années consécutives. Cela provient en partie du caractère versatile de la vie sociale de nos jours sur les plans politique, géographique et socioéconomique. En fait, la modification est toujours la bienvenue dans le paradigme de la conception des manuels de langue, ce qui révèle de l'autre côté le caractère contextuel des contenus didactiques. En fait, les chercheurs soulignent l'intérêt des contenus contextualisés pour les apprenants, car ceux-ci requièrent quelques résultats en contrepartie de leurs engagements et les frais qu'ils ont dépensés pour apprendre.

Bien que la prise en compte des attentes des apprenants soit incontournable dans la conception des manuels de langue, la répercussion qui en résulte, c'est le morcèlement des contenus didactiques. Voilà pourquoi, nous nous contentons de bénéficier des résultats des recherches précédentes à propos de l'insuffisance des contenus des manuels de langues pour la construction des compétences sociales et professionnelles chez les apprenants (Letafati et *al.* 2017 ; Djalili Marand, 2010) d'où la responsabilité de

l'enseignant à procurer des contenus compensatoires de façon à garantir l'homogénéité de la séquence didactique.

En nous appuyant sur les théories actionnelles de Puren (2002), le modèle constructiviste de Tardif (1992) ainsi que sur les découvertes de Netten (2016) et de Germain (2018) dans le domaine neurolinguistique, nous tenterons d'étudier l'exploitation d'un support supplémentaire mentionné dans l'introduction, support qui a pu pallier aux carences du contenu lexical dans nos cours de FLE.

Les méthodes de langue enseignées dans nos cours sont *L'Atelier 1* et *L'Atelier 2*. L'unité 6 du premier manuel est entièrement consacrée à la procédure de la recherche d'emploi. En voici les thèmes abordés : chercher un job sur Internet, préparer un résumé, lire les offres d'emploi et cerner celles convenables à son profil personnel, postuler pour un poste, se mettre en contact avec le DRH dans une entreprise, répondre à un appel ou courriel administratif, fixer un rendez-vous pour un entretien d'embauche, répondre convenablement aux questions administratives posées lors d'entretien, décrire son caractère moral et finalement, créer son profil réussi sur Internet.

Au début de la session, dans les échanges en classe, les apprenants ont été interrogés sur leurs difficultés probables dans l'apprentissage du vocabulaire. Les réponses ont été notées et classées selon leur rapport avec les stratégies d'apprentissage des langues citées par Cyr (2008). Puis, on leur en a présenté explicitement quelques-unes pour tenter d'atténuer au moins une partie de ces difficultés. En plus, on a brossé un tableau clair d'un certain nombre de stratégies d'apprentissage sur le plan lexicologique pour les orienter dûment dans leur parcours didactique.

Pendant chaque cours, au moment de l'enseignement des séquences mentionnées plus haut, nous avons essayé de donner un

aspect complémentaire et compensatoire au contenu en bénéficiant du vocabulaire thématique et contextualisé du roman *Un karma parfait* dont l'histoire esquisse un contexte socio-professionnel plus ou moins authentique. Alors, le contenu donne accès à une ressource littéraire qui aide considérablement l'enseignant dans l'élaboration du contenu du cours et des exemples concrets pour expliquer les nouveaux mots dans le champ lexical envisagé. En fait, il pourrait être un avantage majeur quand on est conscient du fait que la plupart des enseignants du FLE en Iran, en particulier ceux qui n'ont pas reçu une formation académique en didactique, ne savent pas comment élaborer précisément un contenu lexical pertinent pour leurs cours, par conséquent, ils se contentent du manuel choisi par leur institut.

Pour augmenter l'impact positif des glossaires préparés, nous avons utilisé des images ainsi qu'une liste cohérente du vocabulaire thématique correspondant au niveau donné, images accompagnées des activités. Comme dispositif d'évaluation, nous avons utilisé l'observation et l'analyse qualitative de la production orale des apprenants ainsi que la fréquence de leurs interactions dans la classe surtout aux moments de la réalisation des tâches collectives. En effet, au fur et à mesure qu'on s'attardait sur lesdits vocabulaires, on constatait leur application dans les productions orale et écrite des apprenants ainsi que le recours de ceux-ci aux stratégies concernées y compris l'inférence ou bien la recherche des dérivés de la même famille lexicale ou sémantique pendant les échanges verbaux. Et ce, alors qu'au début de la session, ils utilisaient des vocabulaires tantôt éparpillés, tantôt hors contexte, surtout ils faisaient recours à l'IA ou bien aux dictionnaires français-persan et anglais en ligne. De même, ils faisaient preuve d'un intérêt manifeste pour élargir leur

vocabulaire pendant les tâches collectives et les communications dans la classe.

### **5. Nouvelles approches de langues et le contenu didactique des méthodes**

Les nouvelles approches psychopédagogiques comme le socioconstructivisme dont proviennent la plupart des approches susdites favorisent une présentation cohérente et systématique des contenus didactiques dans le but de faciliter l'apprentissage, la réussite de la communication et de l'accomplissement de la tâche (Tardif, 2006 ; Puren, 2002). La psychopédagogie fournit aussi des stratégies pour enseigner et apprendre ces contenus d'une façon que le processus d'enseignement-apprentissage soit adapté aux capacités naturelles cérébrales des apprenants autant que possible (Cyr, 2008). Le but de ces stratégies est non seulement la favorisation de l'apprentissage, mais aussi et surtout, son approfondissement, son optimisation et sa longévité chez les apprenants (Tardif, 1992). À vrai dire, les manuels de langue ne suffisent guère à la construction des compétences linguistiques de compréhension et d'expression orales et écrites auprès des apprenants, envisagées par le *Cadre Européen commun de Référence pour les langues (CECRL)*, encore moins à l'orientation des étudiants vers les études académiques approfondies et solides (Djalili Marand, 2010).

Quant au vocabulaire dans le contenu des méthodes de langue, d'après le résultat du processus cumulatif de l'enseignement traditionnel des langues, on trouve de nombreux apprenants incapables de s'exprimer à l'oral et/ou à l'écrit selon leur niveau prétendu. Ainsi, outre le blocage de la communication dans les cas extrêmes, le déficit du lexique mène généralement à des expressions orale et écrite de faible qualité même parfois médiocre, car n'ayant pas accès à un réservoir lexical profond et solide, ils tournent vers des solutions immédiates et superficielles comme la paraphrase ou bien l'utilisation répétée des mêmes termes dans leur production, créant ainsi des discours/textes dilués, légers, lexicalement et sémantiquement poreux, et prolongeant d'exprès leurs propos qu'on aurait pu dire d'une façon plus concise et dense, pour respecter le nombre exigé des mots dans la consigne.

Une élaboration optimale des contenus dans le cadre constructiviste consiste à mobiliser les savoirs antérieurs des apprenants pour les servir comme socle de nouveaux objets (Tardif, 1992). Alors, il faut désormais prévoir pour le contenu lexical un spectre de mots et de propos selon les besoins des apprenants, à utiliser dans des situations de la vie réelle de façon à mener à bien une tâche ou de résoudre un problème. Cependant, la conception du vocabulaire dans les manuels de langue ne se fait plus à la manière des méthodes traditionnelles en forme d'une liste isolée et stérile de mots éparpillés, mais en les insérant à une séquence thématique comportant des unités interreliées pour prendre les termes de Netten (2016). Concernant les situations de l'application de la langue étrangère dans le quotidien, ces thèmes passent du plus simple et concret au plus compliqué et abstrait, de l'environnement immédiat du quotidien vers les thèmes plus distants et plutôt académiques (Référentiel du CECRL, 2008).

Comme on a déjà souligné, les manuels utilisés dans la présente recherche sont *L'Atelier 1* et *L'Atelier 2*. En les feuilletant, on reconnaît rapidement le trait partiel des termes assemblés malgré le fait que la présentation est thématique et mise à jour. Dans l'ensemble, on pourrait dire que le glossaire est pourtant loin d'être satisfaisant. En plus, la présentation du vocabulaire comme celle de la grammaire est fragmentaire et parsemée, ce qui empêche la formation d'une palette lexicale thématique harmonieuse dans l'esprit des apprenants pour favoriser leur apprentissage constructif (Germain, 2018 ; Tardif, 1992). Dans ces conditions, l'enseignant devrait jalonner le processus d'enseignement en insérant la terminologie nécessaire dans le cours. Cela augmentera la sensibilisation et l'exposition des apprenants au jargon de certains domaines, entre autres, celui du marché de travail pour pousser le déclenchement des étapes suivantes, l'application et surtout la production.

Il faut préciser que l'unité 6 de *l'Atelier 1* est étudiée à la fin de la session A1.3 où les apprenants ont déjà acquis une certaine connaissance des métiers depuis leur niveau A1.1. Le thème sera repris deux sessions plus tard, dans le niveau A2.1 à l'effet d'un débouchage sur l'affixation d'une façon très brève, ce qui met en relief encore la présentation émettée des contenus dans ce manuel. Dans le niveau A2.1, le thème traité est de « faire le portrait physique et moral », lequel pourrait bien venir à la suite d'une recherche d'emploi.

### **6. La littérature et l'enseignement des langues étrangères**

La littérature assumait depuis toujours un rôle fondamental dans l'enseignement des langues en particulier quand il s'agit d'aborder les aspects linguistiques dont fait partie la terminologie. D'ailleurs, une série de recherches montrent l'impact positif d'un enseignement thématique et contextuel du vocabulaire sur l'apprentissage et la

mémorisation des apprenants entre autres, celles menées par Djalili, 2010 ; Babaii, 2022 ; Sheng-Kai Yin, 2022 ; Sedighi Far & Hosseini ; 2021, 2016. Les supports littéraires peuvent bien assurer ces deux côtés dans un cours de langue étrangère.

Dans la présente recherche, nous allons étudier l'impact de l'exploitation d'un ouvrage littéraire *Un karma parfait* comme support thématique dans un cours de FLE sur l'apprentissage du français. Ce roman est un texte littéraire riche en ce qui concerne la professionnalisation et l'embauche dans la société française.

### **7. Un coup d'œil sur *Un karma parfait* (Dambre, 2018)**

Il s'agit de l'histoire d'une jeune fille parisienne de la classe moyenne se voyant involontairement privée de son poste. Elle procède donc à la recherche d'emploi. Son parcours professionnel coïncide avec des affections dans sa vie personnelle. Ainsi, le roman brosse un tableau de la vie de tous les jours de la jeune génération française en quête du travail. La narration vétilleuse et minimaliste du texte lance le lecteur dans un réservoir terminologique cohérent, actuel et surtout authentique concernant la profession et le recrutement auquel s'ajoutent divers jargons parisiens d'aujourd'hui. Le glossaire apporté par ce roman inclut des mots du vocabulaire, des expressions et des locutions appartenant aux différents registres dont soutenu, courant et familier. Nous l'avons donc utilisé comme ressource supplémentaire afin d'élaborer le champ lexical de l'emploi et de l'embauche dans nos cours de FLE.

### **8. Discussion et résultats**

Le premier avantage de l'exploitation de ce roman dans l'élaboration du contenu lexical renvoyait à l'enseignant, car le recours à ce livre a mis un support lexical thématique et cohérent à sa disposition avec une utilisation contextuelle et concrète du lexique.

Comme il est expliqué plus haut, le champ sémantique du roman est réparti sur trois registres de langue, ce qui assure sa richesse lexicale et narrative. Nous avons pourtant gardé un œil sur le niveau des apprenants pour garantir une application équilibrée de ce support. Nous présentons quelques exemples de ce qui nous a aidés à fournir des glossaires thématiques à nos cours.

### Niveau A1

Voici le registre soutenu dans les séquences de conversation avec les recruteurs, pendant la participation aux entretiens d'embauche ou dans les séances de consultations professionnelles au « Pôle Emploi » :

- *Pôle Emploi, bonjour, Lisa à votre écoute, récita une femme.* (Dambre, 2018, p. 83)<sup>1</sup>
- *Je vous appelle pour m'inscrire.* (p. 83)
- *Pour cela, il y a l'inscription en ligne, madame, dit très poliment mon interlocutrice.* (p. 83)
- *Vous étiez en poste ?* (p. 83)
- *Il y a votre formation et votre diplôme en premier.* (p.109)

Les échantillons de phrase ci-dessus, élaborés dans un cadre de communication soutenue, initient tout d'abord les apprenants à la manière d'établir une conversation téléphonique au début d'un cheminement pour chercher un emploi. De même, les premiers mots échangés écartent immédiatement les inscriptions traditionnelles dans les bureaux, les entreprises et d'autres lieux de travail indiquant les aspects modernes de recrutement par un vocabulaire mis à jour. Le passé professionnel et académique des chercheurs d'emploi est

---

<sup>1</sup> Le numéro de page dans les exemples est indiqué selon la version PDF de l'ouvrage.

également abordé par les mots tels « être en poste, votre formation, votre diplôme ».

**Niveau A2 :**

- *J'avais fait toute une succession de mauvais choix, pour aboutir à ce résultat. (p. 197)*
- *J'ouvris, le cœur battant. (p. 197)*
- *Le sang quitta mon visage. (p. 197)*
- *J'essayais de faire de mon mieux pour ménager tout le monde. (p. 198)*
- *Oui. Et tu as une tête qui fait peur, alors dépêche-toi d'aller te faire belle. (p. 199)*
- *Je lançai la playlist de mes musiques préférées pour me changer les idées. (p. 26)*
- *Plutôt jeune, de taille moyenne, brun... et l'air beaucoup trop détendu pour que ce soit normal. (p. 27)*
- *Un regard marron clair, presque trop clair sous ses mèches sombres, franchement flippant. (p. 27)*
- *En plus des yeux trop clairs, il avait un visage trop carré. Une voix trop grave. Des épaules trop larges. Une présence beaucoup trop... présente, dans le faible espace de ma fenêtre. Oh mon Dieu ! Un psychopathe ! (p. 27)*
- *Une jeune fille d'à peine seize ans aux longs cheveux noirs sortit, l'air contrit, et m'adressa un sourire timide. (p. 28)*
- *Où un homme d'âge moyen en chemise au col ouvert attendait en lisant un document. (p. 30)*

Outre des expressions « faire de son mieux ; le cœur battant », cette panoplie d'exemples s'attache à montrer aux apprenants comment s'exprimer sur les aspects physiques de l'homme « jeune, de taille moyenne, brun ; des yeux trop clairs ; longs cheveux noirs ; un visage trop carré, etc. », c'est l'usage en contexte des adjectifs

qualificatifs. De même, l'auteure souligne exprès les éléments qui pourraient faire partie des traits caractéristiques de l'homme tels « l'air beaucoup plus détendu ; une présence beaucoup trop ... présente ; une voix trop grave ».

Comme il s'agit d'un texte littéraire, des tournures rhétoriques « le sang quitta mon visage », au lieu de dire « être pâle », ou bien l'emploi métonymique d'« un regard marron clair » afin d'indiquer la couleur des yeux y ont été glissées. Ces phrases recèlent un autre point très important dont tout enseignant chevronné pourrait profiter pour y sensibiliser le public dès les niveaux élémentaires, c'est la présence de quelques collocations de la langue française telles « aboutir à un résultat, lancer la playlist, adresser un sourire à qqn ».

Il faut souligner que certains exemples comme ceux qui suivent ont été mis à l'écart pour respecter le niveau des apprenants. Par exemple, dans le premier, on a employé le subjonctif, mode verbal qui doit être abordé au niveau B1. Le reste contient un vocabulaire avancé, plus proches du niveau B1 et B2.

- *Il faudrait peut-être que je contacte Pôle Emploi, pour savoir quels papiers je dois réclamer à mon chef.* (pp. 82-83)

- *Je tapai successivement les numéros requis pour avoir un humain en ligne ...* (p. 83)

- *Tous vos correspondants sont momentanément occupés. Merci de patienter, nous faisons le maximum pour réduire votre temps d'attente.* (p. 83)

- *C'est encore un licenciement économique déguisé, pas vrai ?* (p.84)

- *C'est un arrangement confidentiel entre votre patron et vous ...* (p. 84)

Voici le registre courant pendant les conversations dans la société avec les collègues, les membres de la famille ou bien avec les

employés pour quitter son poste, chercher un travail convenable, rédiger son CV parfait, etc. :

- *Il nous fallut une bonne heure pour faire le tri entre les affaires qui m'appartenaient...* (p. 91)
- *Je (...) apposai ma signature aux endroits indiqués, rangeai le chèque annoncé par André...* (p. 91)
- *Vous trouverez ci-joint votre notification d'inscription...* (p. 101)
- *Un bilan de compétences, c'est toujours bon à prendre.* (p. 101)
- *Je remplis le formulaire de demande.* (p. 102)
- *Je voulais faire bonne impression.* (p. 103)
- *On allait essayer de se recentrer sur l'essentiel.* (p. 114)
- *Les vêtements que je portais pour aller travailler au quotidien me semblaient bien trop classiques.* (p. 118)
- *Vous avez répondu à une annonce pour un poste d'assistante technicoadministrative dans l'une de nos entreprises partenaires.* (p. 144)
- *Complétant un formulaire de candidature.* (p. 159)
- *Veillez recharger la page ou contacter votre administrateur.* (p. 159)
- *Je n'arrive pas à le joindre. Il coupe son portable perso quand il est en service.* (p.187)
- *J'ai apporté quelques modifications (CV).* (p. 209)

Dans ces exemples, on voit encore plusieurs collocations comme « apposer sa signature, remplir et compléter un formulaire de candidature/ de demande, répondre à une annonce, apporter des modifications » et des groupes de mots « un poste d'assistance technicoadministrative, le bilan de compétence, entreprise partenaire,

la notification d'inscription » qui rentrent, tous, dans le cadre du vocabulaire administratif à insérer dans le contenu des cours.

Voici le registre familier aux moments où les amis causent entre eux pour préparer un CV idéal, sur des échecs professionnels après un entretien d'embauche, heurter des problèmes dans le travail ou bien dans la vie personnelle :

- *Mais qu'est-ce que c'était que ce truc ?* (p. 36)
- *Tu m'aides à ranger mes affaires ?* (p. 91)
- *Levez-vous, bande de brutes !* (p. 125)
- *Tu as besoin d'aide ?* (p. 147)
- *Tu es dispo, lundi prochain ?* (p. 160)
- *Si tu n'as pas envie de lâcher ton boulot, il n'y a aucune raison de te forcer, pas vrai ?* (p. 38)

Comme on le constate, les mots familiers même une abréviation « être dispo » dont l'emploi est très courant parmi les jeunes gens constituent le vocabulaire de ces phrases s'exprimant sur l'activité ou l'inactivité.

Il est à noter que les champs lexicaux traités dans ce roman comprennent non seulement les mots, mais aussi des termes plus longs, des expressions et des propos des personnages. De ce fait, l'enseignant se voit devant un texte très riche aussi bien sur le plan lexical que sur les structures des phrases et les figures de style. Cela dit, faire le tri en puisant dans le vocabulaire thématique nous a semblé impératif de façon à respecter les niveaux de notre public de recherche. Or, pour les apprenants du niveau A1.3, nous nous sommes contentées d'aborder des synonymes pour le glossaire existant dans le manuel en vue d'en élargir le champ sémantique borné. Il ne faut pas oublier que tous les éléments lexico-sémantiques figurant dans ce roman ne sont pas du même niveau linguistique,

donc un deuxième tri en fonction des niveaux des apprenants paraissait inévitable.

En fait, les termes que nous avons sélectionnés pour les cours font partie plutôt du registre courant, puisque vu notre public mi-débutant, mi-intermédiaire, le registre soutenu ne semblait pas très approprié à aborder, même au niveau de sensibilisation. Effectivement, notre public n'était pas censé être du niveau suffisant pour les apprendre ni appliquer. Il en était de même pour les propos du registre argot. Par conséquent, ce qui nous a procuré la plus grande aide, c'était le registre courant sur le plan de synonymie ainsi que la famille de mots. En voici quelques exemples pour le niveau A1 :

- *Travail, métier* (pp. 13), *emploi* (p. 17), *job* (p. 14), *boulot* (p. 11), *Bosser* (p. 43)
- *Employer* (p. 108), *Recruter* (p. 56), *embaucher* (p. 31), *engager* (p. 32)
- *CV, copies de diplômes, attestation d'assurances (...)* *documents de licenciement* (p. 104), *carte d'identité* (p. 105), *lettre de motivation* (p. 144), *papiers administratifs* (p. 151), *attestation d'inscription* (p. 208)
- *Hall d'entrée, bureau d'accueil, salle d'attente* (p. 104), *cabinet de recrutement* (p. 136), *bureau minuscule et surpeuplé* (p. 191), *services des ressources humaines* (p. 87), *le DRH* (p. 87)
- *Vérification de mes données* (p. 106), *bouton de validation, compléter un formulaire de candidature en ligne, ouverture trop longue de la page, le délai est expiré* (p. 159)
- *Consultants bénévoles, conseillère, chômeur, technicien* (p. 109), *policiers* (p. 147), *stagiaire* (p. 153), *entreprise familiale* (p. 185), *flics* (p. 190), *agent* (p.191)

- *Prétentions salariales bien précises, toucher quinze pour cent...* (p. 144), *proposer le SMIC, une hausse de salaire, conditions de travail* (p. 145)

- *Jours fériés et les ponts, un nouveau rendez-vous à fixer, agendas très pleins, candidatures, entretiens téléphoniques* (p. 146)

Et quelques exemples pour le niveau A2 :

- *Sur la défensive* (p. 109), *rester confiante, retrouvé assez de moral* (p. 146)

- *Utiliser du jargon moins spécifique* (p. 109)

- *Mon père et ma mère passaient leurs congés à voyager aux quatre coins de la planète.* (p. 158)

- *Les Renoir n'avaient plus ce luxe* (p. 158)

- *J'étais trop mal à l'aise* (p. 157)

- *Le regard fixé sur le plafond, j'essayais de faire le tri dans mes émotions.* (p. 157)

- *Drôle de famille* (p.157)

- *Ils allaient être catastrophés* (p. 158)

- *Aussi démotivée que déprimée* (p. 146), *entre la déception, la colère et la tristesse* (p.197)

- *Essayer de retrouver mes esprits* (p. 173)

Outre le développement du champ sémantique que le manuel a fourni, l'exploitation du lexique romanesque dans le domaine administratif nous a permis de réaliser un enseignement plus systématique avec le vocabulaire regroupé dans la phase de présentation. Les recherches confirment l'amélioration de l'apprentissage par une présentation classée des termes en forme de familles de mots en créant des liens neuronaux dans le cerveau, menant à la favorisation de l'apprentissage par l'augmentation de la capacité mnésique (Netten, 2016 ; Tardif, 2006).

En réalité, nous avons remarqué en premier lieu des effets positifs de cette démarche dans nos cours, et ce, dans toutes les phases de présentation, d'application (tâches collectives du cours et les devoirs à la maison) et d'expression orale. Pendant les séances inaugurales de chaque cours, quand nous nous enquêrions des problèmes et difficultés des apprenants dans leur apprentissage du vocabulaire, nous avons marqué de façon explicite des stratégies d'apprentissage du lexique. Ensuite, ayant adopté la démarche décrite ci-dessus dans le processus d'enseignement durant la période envisagée, nous avons constaté son impact positif sur l'augmentation de la motivation des apprenants surtout en faisant les tâches collectives et coopératives ainsi que sur le développement progressif de leur expression orale.

De même, la recherche des mots dans les dictionnaires ou sur Internet pour compléter les familles de mots déficientes accordait un aspect ludique aux cours. Comme les apprenants avaient déjà une connaissance quoique limitée des mots français ou anglais, cette activité déclenchait une certaine analyse linguistique dans leur cerveau. Au préalable, ils les devinaient, puis consultaient le web pour affirmer leur prévision. Dans les étapes suivantes, ils utilisaient les mots trouvés dans leurs expressions orale et écrite. Ce déclenchement analytique du lexique pourrait bien témoigner d'une amélioration dans leur processus d'apprentissage dans le cadre de la stratégie d'inférence (Cyr, 2008), ce qui aboutira au développement de leur capacité et la durabilité mnésique. Or, cette démarche est apte à les sensibiliser quant à la construction du lexique par l'affixation dans les langues.

Dans l'unité 6 de *L'Atelier1*, un objectif pédagogique qui vient à la suite de la recherche d'emploi, est de rédiger son profil réussi sur Internet, ce qui exige de se munir du glossaire suffisant pour élargir ses bagages sémantiques concernant la description physique et le

caractère moral. Dans cette phase aussi, nous avons constaté que la terminologie du manuel était lacunaire et superficielle.

Au niveau A2.1, le thème est repris dans l'unité 2. Cependant, ici, on est tenté plutôt de faire un portrait en appuyant sur les structures syntaxiques de la description que sur le développement du champ lexical, d'où le caractère incomplet du vocabulaire abordé dans cette unité. Dans ce cas-là, nous avons pensé à bénéficier des stratégies de synonymie/antonymie afin de rendre capables les apprenants de se faire un ensemble lexical thématique et homogène autour d'un thème concret (Djalili Marand, 2010). Là aussi, nous avons observé la réutilisation de nouveaux termes dans les tâches de production orale non sans aiguïser la curiosité des apprenants pour en savoir plus aussi bien sur les adjectifs descriptifs du physique et de la personnalité que sur les nuances entre tel ou tel adjectif, le fait qui assurait le caractère dynamique et intéressant des cours.

L'utilisation de l'image nous a apporté une aide précieuse pour le traitement des champs sémantiques donnés. À cet effet, quant à nos publics du niveau A1, nous nous sommes abstenues de mettre des listes de mots isolés à leur disposition pour enrichir leur vocabulaire, car vu leurs caractères décontextuel et dispersé, ce genre de listes ne favoriserait non seulement la mémorisation des apprenants, mais il pourrait susciter des ambiguïtés et des malentendus chez eux. Alors, nous avons préféré recourir tantôt à des supports complémentaires imagés tantôt à des exemples authentiques. Dans ce cas-là, ces derniers donnaient de meilleurs résultats en particulier dans les tâches collectives de productions orale et écrite. Et c'est ainsi que les apprenants se sentaient capables de décrire par exemple un être humain à l'aide des mots qu'ils venaient de découvrir, ce qui réaffirme l'impact positif de l'emploi des exemples authentiques dans la concrétisation de l'apprentissage.

Quant au niveau A2, puisque les apprenants avaient un préacquis lexical et thématique plus riche et en même temps, ils devaient l'enrichir pour mieux s'exprimer, nous avons eu recours à des manuels de français dotés d'une plus grande homogénéité dans la conception lexicale afin de nous servir de leur glossaire thématique. Ces listes nous ont bien aidées pour trois raisons principales, la première, elles étaient émaillées d'images. Deuxièmement, elles étaient présentées d'une manière classée qui favorisait leur assimilation par les apprenants. Finalement, elles étaient accompagnées d'activités sur les mêmes pages, lesquelles facilitaient leur application.

### **9. Conclusion**

Vu l'accroissement et la modification fréquente des besoins langagiers des apprenants, l'enseignant ne pourra plus se satisfaire d'un manuel unique pour garantir la qualité de ses cours. Alors, il semblerait bien raisonnable de prévoir des alternatives compensatoires pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous avons constaté plusieurs effets positifs de l'exploitation d'un ouvrage littéraire approprié comme support pédagogique dans l'élaboration du lexique de cours sur le développement de l'apprentissage chez les apprenants. L'augmentation de leur motivation pour la réception de nouveaux vocabulaires français et la réduction de leur utilisation d'une langue intermédiaire, l'amélioration de leur engagement aux tâches collectives d'expression orale pendant les cours, la favorisation de leur mémorisation par un enseignement thématique fondé sur des supports lexicaux classés, contextuels et homogènes, le déclenchement de leur compétence d'analyse linguistique par l'utilisation de la stratégie d'inférence et l'initiation des apprenants

aux stratégies essentielles d'apprentissage du vocabulaire font partie des résultats obtenus.

Quant aux limites de la recherche, le contexte de l'enseignement s'avère la première limite de cet article. En fait, nos apprenants ont pris l'habitude d'apprendre la langue uniquement par la grammaire laquelle va à l'encontre des approches (socio)constructivistes et neurolinguistiques. Alors, l'enseignant aurait besoin de plus de temps pour diriger son enseignement vers ces nouvelles approches d'où les limites temporelles qui ne sont pas d'ailleurs à ignorer. Il nous semble donc que l'application de ces démarches exigeant des activités coopératives dans la classe rencontrera des obstacles à l'échelle macro et en particulier, dans les milieux académiques où il y a un curriculum volumineux exigé dans le but de préparer les étudiants aux études approfondies du français. Nous espérons découvrir des solutions pour rapprocher le processus universitaire d'enseignement-apprentissage des langues étrangères aux nouvelles approches cognitives et neurolinguistiques.

### **Bibliographie**

- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*. Hachette Livre.
- Blanchet, P. (2018, Septembre). *Quels cadres, quels objectifs et quels critères pour évaluer une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues ?* [Congres Méthodal, Thessalonique]. <https://univ-rennes2.hal.science/hal-02518850v1>
- Chauvet, A., Normand, I. & Erlich, S. (2008). *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe à l'usage des enseignants de FLE*. Clé International.

- Coste, D., Courtilon, J., Ferenczi, V., Martins-baltar, M., Papo, E. & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cyr, P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Dambre, R. (2018). *Un karma parfait*. Éditions de l'épée.
- Djalili Marand, N. (2010). Comment enrichir le vocabulaire chez les apprenants d'une langue étrangère ? *Recherches en langue et Littérature Françaises, Revue de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, 53 (218), 1-15.
- Djalili Marand, N., Navarchi, A. & Rezaï, M. (2024). Les noms propres dans les textes touristiques : leur transfert vers une autre langue. *Plume*, 39 (20).
- Djalili Marand, N. & Navarchi, A. (2025). Les recettes de cuisine en classe de langue : s'exprimer sur sa propre culture, *Recherche en langue française*, 5(10).
- Favriaud, M. (2021). En retissant des liens entre linguistique et littérature pour mieux faire FLE sans faire flop (partie 2/2). *Plume*, 32, 85-116.
- Favriaud, M. (2020). Quelques réflexions sur l'enseignement du français langue étrangère en retissant des liens entre linguistique et littérature (partie 1/2). *Plume*, 31, 55-72.
- Galisson, R. & Puren, Ch. (1999). *La formation en question*. Clé International.
- Gerardo, A. (1981). Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français. *Québec français*, 42, 33-35.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages: Theory and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Edition d'Organisation Groupe Eyrolles.

- Mazaheri Kelahroudi, M. (2011). *L'enseignement du vocabulaire à travers des procédés linguistiques*. [Mémoire de master sous la direction de Gashmardi, M.R. & Azimi Meibodi, N.]
- Netten, J. (2016). L'approche neurolinguistique : une nouvelle conception du « comment » on apprend une langue seconde. *La Revue de l'AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde)*, 32(1), 41-58.
- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, 46, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 08 août 2025. <https://doi.org/10.4000/reperes.88>
- Puren, Ch. (2017). "Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelles", *Livret des ateliers* à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran.
- Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. [En ligne], consulté le 31 juillet 25. <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844>
- Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Clé International.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Édition de Chenele.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions LOGIQUES (éd.1997).
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F. & Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14-19.

- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.
- Yin, S-K. (2022). A study of the effects of thematic language teaching on the promotion of multimedia design students' listening and speaking skills. *Front. Psychol.* 13:915145. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.915145
- Yousefi M. & Biria, R. (2018). The effectiveness of L2 vocabulary instruction: a meta-analysis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(21). [En ligne], consulté le 8 août 2025. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0062-2>

منابع فارسی

- بابایی ولنی، ا. (۱۴۰۱). اهمیت آموزش و ارزشیابی واژگان در یادگیری زبان دوم/خارجی، *مطالعات آموزش زبان فارسی*، ۷(۱۲)، ۸۹-۱۰۴.
- تاجبخش، ن.، لطافتی، ر. و جلیلی‌میرند، ن. (۱۳۹۶). نگاهی به مشکلات دانشجویان رشته مترجمی زبان فرانسه دانشگاه های ایران. *جستارهای زبانی*، ۸(۳۷)، ۱۷۱-۱۹۵.
- صحرايي، ر.، حسيني، ز. و صديقي‌فر، ز. (۱۴۰۰). تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی. *فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء*، ۴۱، ۱۳۵-۱۰۷.
- صديقي‌فر، ز. و حسيني، ز. (۱۳۹۵). آموزش واژگان فارسی به چینی زبانان براساس راهبردهای یادگیری زبان‌آموزان. *همایش انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران*، دوره ۱۱.