



*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*



**UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI  
BORDJ BOU-ARRERIDJ**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE**

**MEMOIRE DE FIN D'ETUDES**

**Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER  
Option : didactique des langues étrangères**

**Thème**

**L'impact des fiches vocabulaire sur la qualité des  
productions écrites des apprenants de deuxième année  
moyenne**

**Présenté par :**

- BENHAMIMID Kods.
- BENHARIRA Dounia.

**Encadré par :**

**Dr. MOUFFOUK Mohamed Chérif.**

**Soutenue publiquement le 18/06/2025 devant le jury composé de :**

**-M. Benmahammed Younes**

**Président**

**-M. Mouffouk Mouhamed-Cherif**

**Directeur de recherche**

**-M. Lahouassa Moustapha**

**Examineur**

**Année universitaire : 2024-2025**



# **Remerciements**

الحمد لله

*Nos premiers remerciements vont à « Allah », source de force, de volonté et de persévérance, sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour.*

*Toute notre gratitude à notre directeur de recherche « Monsieur Mouffouk Mouhamed Cherif », dont le soutien, les conseils éclairés et la bienveillance ont guidé chaque étape de ce travail.*

*Nous remercions sincèrement les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail et de contribuer à son enrichissement par leurs observations.*

*Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à Monsieur le Directeur du CEM Siouda El Houssin pour son accueil chaleureux et sa collaboration précieuse, qui ont grandement facilité le bon déroulement de notre expérimentation.*

*À tous ceux qui nous ont tendu la main, de près ou de loin, soutenus par un mot, un geste ou une présence : merci du fond du cœur d'avoir été là dans cette aventure.*

## *Dédicace*

*Je dédie cet humble travail :*

*Aux étoiles qui guident mes pas, mon père et à ma mère, pour leur amour infini et leur présence sans faille.*

*À ceux qui nous ont quittés trop tôt : mes grands-parents, ma tante et mon frère. Qu'Allah les couvre de sa miséricorde.*

*À ma chère grand-mère, que Dieu la préserve, merci pour tes prières constantes.*

*À mes piliers, mes chers frères : Abdelilah, Tarek, Saif et Laid.*

*À la source d'affection, mes chères sœurs : Anfal, Nassima et Nabila.*

*À mes neveux et nièces : Hanine, Mayssone, Koussay, Adem et Asser.*

*À mes sœurs d'une autre mère, Balkis et Amira, pour leurs conseils et les souvenirs des bons moments passés ensemble.*

*À ma binôme et meilleure amie pour son soutien, sa complicité et sa présence précieuse tout au long de ce parcours : Dounia*

*À mes oncles et tantes, maternels et paternels.*

*À mes cousines : Amina, Salsabil, Riham, Nawel, Rahma, Manel et Aridj.*

*À mes amies proches Ayush, Djiji, Hanin, Meriem, Ikram, Sirine, Rajaâ.*

*À tous les lecteurs de ce travail.*

**Kods**

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail, À moi-même, guerrier des doutes, gardien de ma foi. Ce triomphe est le chant de ma persévérance inébranlable.*

*À mes parents, mes héros silencieux : vos sacrifices, votre amour et vos prières ont été les racines de mon envol. Je vous dois tout.*

*À ma sœur Chaima et mon frère Moussâab, mes complices de vie : votre soutien a été mon refuge, et votre rire ma force aux jours sombres.*

*À ma chère tante Razika, ma mère et amie lointaine, et à Djoumana, Malgré la distance, votre amour et votre présence réchauffent toujours mon cœur. Tante, tu es ma deuxième maman et ma confidente précieuse, et Djoumana, tu es une étoile brillante. Vous me manquez énormément et je vous aime de tout mon être.*

*À ma meilleure amie Kods, ma complice d'université, ma partenaire essentielle dans cette quête de fin d'études. Chaque rire, chaque épreuve partagée a tissé des liens indéfectibles. Tu es mon ancre, mon inspiration, et je suis si reconnaissante de t'avoir à mes côtés.*

*À ma famille, à mes amis (Nada, Meriem, Nessrine, Ichrak, Amira, Amina), phares dans la tempête et vents porteurs de mon chemin, Merci du fond du cœur.*

*Dounia*

## Table des matières

Page de garde

Remerciements

Dédicace

Table des matières

Liste des tableaux

**Introduction générale..... 2**

### Partie théorique

#### Chapitre I : Le vocabulaire

**Introduction ..... 6**

**1. Qu'est-ce que le vocabulaire ? ..... 6**

**2. L'importance du vocabulaire : ..... 7**

**3. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire : ..... 8**

**3.1. Techniques traditionnelles (répétition, mémorisation) ..... 9**

**3.2. Utilisation des fiches vocabulaire : ..... 11**

#### Chapitre II: Relation entre vocabulaire et production écrite

**Introduction ..... 14**

**1. Définition des concepts clés : ..... 14**

**1.1. Qu'est-ce que la production écrite ? ..... 14**

**1.2. Qu'est-ce que le lexique ? ..... 15**

**2. Le lien entre lexique et expression écrite : ..... 15**

**2.1. Le lexique, fondement de la précision et de la clarté en expression écrite : ..... 15**

**2.2. Le lexique, reflet et outil de la pensée structurée : ..... 16**

**2.3. L'intégration du lexique dans les pratiques pédagogiques d'écriture : ..... 16**

**3. Le rôle du vocabulaire dans l'amélioration de la production écrite : précision, cohérence, variété et créativité : ..... 16**

<b>3.1. La précision lexicale : un impératif pour une communication sans équivoque :</b> .....	17
<b>3.2. Cohérence et progression</b> .....	17
<b>3.3. Variété et richesse</b> .....	18
<b>3.4. Créativité lexicale</b> .....	18

### **Chapitre III: La rédaction sur le plan cognitif**

<b>Introduction</b> .....	21
<b>1. Introduction au Modèle de Hayes et Flower :</b> .....	21
<b>.2 Critique du modèle de Hayes et Flower :</b> .....	22
<b>3. La cognition et la surcharge cognitive :</b> .....	23
<b>4. La mise en texte :</b> .....	24
<b>5. Le vocabulaire et la diminution de surcharge cognitive :</b> .....	24
<b>6. L'alignement du cognitif : de la mise en texte à la co-cognition pour améliorer la production écrite :</b> .....	25
<b>6.1. Lien entre la mise en texte la co-cognition :</b> .....	26
<b>6.2. Co-cognition et remédiation du vocabulaire :</b> .....	28
<b>6.3. Amélioration de la production écrite :</b> .....	29

### **Partie pratique**

#### **Chapitre I Méthodologie**

<b>1. Cadre général de l'expérimentation :</b> .....	33
<b>2. Problématique et objectifs de la recherche :</b> .....	33
<b>3.2. Matériel expérimental :</b> .....	34
<b>3.3. La grille d'évaluation :</b> .....	34
<b>3.4. Justification du choix de la grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de (Germain, Netten &amp; Séguin 2004) :</b> .....	36
<b>4. Procédure et plan expérimental :</b> .....	36
<b>5. Méthode d'analyse :</b> .....	38

#### **Chapitre II Analyse et interprétation des résultats**

<b>Introduction</b> .....	40
---------------------------	----

<b>1. Analyse et interprétation des résultats sur le plan synchronique .....</b>	<b>40</b>
<b>1.1. Analyse et interprétation selon l'indice de précision (étude comparative G1 vs G2).....</b>	<b>40</b>
<b>1.2. Analyse et interprétation selon l'indice d'aisance (étude comparative G1 vs G2) .....</b>	<b>42</b>
<b>1.2.1. Le nombre de phrases :.....</b>	<b>42</b>
<b>Interprétation globale des résultats sur le plan synchronique : .....</b>	<b>43</b>
<b>2. Analyse et interprétation des résultats sur un plan diachronique .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1. Analyse et interprétation selon l'indice de précision (Groupe témoin) :.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2. Analyse et interprétation selon l'indice d'aisance (groupe témoin).....</b>	<b>45</b>
<b>2.4. Analyse et interprétation selon l'indice d'aisance (groupe expérimental) .....</b>	<b>47</b>
<b>Interprétation des résultats sur le plan diachronique :.....</b>	<b>47</b>
<b>Interprétation globale des résultats obtenus :.....</b>	<b>48</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>50</b>
<b>Références bibliographiques</b>	

**Annexes**

**Résumé**

**Liste des tableaux**

Tableau 1 : Ordre des informations (G1 vs G2).....	40
Tableau 2 : Liens entre les phrases (G1 vs G2).....	41
Tableau 3 : Ponctuation (G1 vs G2) .....	41
Tableau 4 : Structure des phrases (G1 vs G2).....	41
Tableau 5 : Accord des verbes (G1 vs G2) .....	42
Tableau 6 : Nombre de phrases (G1 vs G2) .....	42
Tableau 7 : Nombre de subordonnées (G1 vs G2).....	42
Tableau 8 : Nombre d'adjectifs et d'adverbes (G1 vs G2) .....	43
Tableau 9 : Ordre des informations (G2 Test vs Contrôle).....	45
Tableau 10 : Liens entre les phrases (G2 Test vs Contrôle).....	45
Tableau 11 : Ponctuation (G2 Test vs Contrôle).....	45
Tableau 12 : Structure des phrases (G2 Test vs Contrôle).....	45
Tableau 13 : Accord des verbes (G2 Test vs Contrôle) .....	46
Tableau 14 : les trois critères de l'indice d'aisance.....	46
Tableau 15 : Ordre des informations (G1 Test vs Contrôle).....	46
Tableau 16 : Liens entre les phrases (G1 Test vs Contrôle).....	46
Tableau 17 : Ponctuation (G1 Test vs Contrôle).....	47
Tableau 18 : Structure des phrases (G1 Test vs Contrôle).....	47
Tableau 19 : Accord des verbes (G1 Test vs Contrôle) .....	48
Tableau 20 : l'indice d'aisance (groupe expérimental).....	48



# **Introduction générale**

### Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) occupe une place importante dans le système éducatif algérien. Etant donné que la plupart des branches techniques et scientifiques sont dispensées en langue française, la maîtrise de cette dernière est devenue une nécessité pour l'élève algérien. Le vocabulaire occupe une place centrale dans l'apprentissage d'une langue, car il constitue la base même de toute communication, qu'elle soit orale ou écrite. En effet Lafont-Terranova (2011), affirme que « la maîtrise du lexique constitue un enjeu central pour les apprenants en FLE : elle leur permet non seulement de comprendre les messages, mais aussi de s'exprimer avec plus de précision et d'aisance » (p. 11).

En Algérie, de nombreux chercheurs constatent que les élèves peinent à enrichir leur répertoire lexical, ce qui se répercute directement sur la qualité de leurs productions écrites sous forme de, répétition excessive de mots, d'un usage imprécis du lexique ou encore de recours à des termes inadéquats, (Benali, 2019 ; Mekki, 2021)

Ce constat soulève une question essentielle : comment amener les apprenants à acquérir, mémoriser et réutiliser le vocabulaire de manière durable et fonctionnelle ? C'est dans cette perspective que notre recherche s'inscrit. Elle s'intéresse à l'introduction d'un outil pédagogique spécifique : la fiche vocabulaire (qu'on pourrait nommer : minifiche vocabulaire). Cet outil vise à aider les élèves à organiser, fixer et réinvestir les mots appris dans leurs propres écrits d'une manière autonome.

Dans cette recherche, nous allons travailler sur l'impact de l'utilisation fréquente de ces mini-fiches vocabulaires sur la qualité des productions écrites des élèves, en ciblant les objectifs suivants :

- La répétition : L'aspect court fiches de vocabulaire facilite la répétition de cette démarche didactique.
- La diminution de la surcharge cognitive rédactionnelle.

Ce questionnement nous amène à poser la problématique suivante : Dans quelle mesure la fréquence d'utilisation des fiches de vocabulaire influence-t-elle la qualité des productions écrites des élèves ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons formulé trois hypothèses :

- Les fiches vocabulaires faciliteraient la mémorisation du vocabulaire d'une manière plus durable.

- Les fiches vocabulaires faciliteraient leurs récupérations et diminueraient la charge cognitive.
- Les fiches vocabulaires amélioreraient la qualité des productions écrites des élèves.

Ce travail de recherche comprend deux parties. La première partie intitulée « partie théorique », contient trois chapitres : le premier chapitre, « Le vocabulaire », définit le vocabulaire et ses stratégies d'apprentissage, le deuxième, « La relation entre vocabulaire et production écrite », analyse son impact sur l'écriture, tandis que le troisième, « La rédaction sur le plan cognitif », explore les processus mentaux mobilisés, en lien avec le lexique.

La deuxième partie, intitulée « Partie pratique », se compose de deux chapitres : le premier traite de la méthodologie adoptée, et le second de l'expérimentation menée sur le terrain, fondée sur une démarche qualitative basée sur la comparaison, afin d'évaluer l'impact des fiches vocabulaire sur la qualité des productions écrites.

# **La partie théorique**

# **Chapitre I :**

## **Le vocabulaire**

## Introduction

Le vocabulaire constitue un pilier fondamental de la compétence linguistique. Maîtriser les mots d'une langue, c'est non seulement pouvoir comprendre et s'exprimer, mais aussi accéder au sens des textes, structurer sa pensée et interagir efficacement dans divers contextes. Ce chapitre vise à explorer la notion de vocabulaire, son importance dans l'apprentissage du FLE, les différentes stratégies d'acquisition lexicale, ainsi que l'utilisation pédagogique des fiches vocabulaire, outil central de notre expérimentation.

### 1. Qu'est-ce que le vocabulaire ?

Selon Bailly (2007), « le vocabulaire constitue les "mots d'une langue considérés dans leur histoire, leur formation, leur sens » (p.3).

De sa part, Coady (1997) affirme qu'« en effet, s'il est déjà important de maîtriser la langue sur le plan grammatical et syntaxique pour pouvoir communiquer, il est primordial d'avoir une bonne connaissance du vocabulaire. Ce dernier constitue le noyau dur aussi bien dans la production que dans la compréhension d'une langue » (pp. 273-290).

Tandis que Picoche (1992) définit l'étude et l'enseignement du vocabulaire comme « l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données » (p. 44).

Cuq 2003 écrit que « dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue » (p. 246).

D'après le *Dictionnaire étymologique*, le terme vocabulaire est apparu vers « la fin du XVe siècle, du latin médiéval *vocabularius* ». Ce terme est donc antérieur, par son usage, et différent par son origine de celui de *lexique* (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1977, p. 797).

Quant à Dubois et al. (2002) pour eux, « le vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus... Le terme vocabulaire est d'usage courant dans les études portant sur des corpus spécialisés : vocabulaire de l'aviation, vocabulaire politique, etc. » (pp. 407-508).

« Le vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue, d'un domaine particulier ou d'un individu. Il peut être répertorié dans un dictionnaire, un lexique ou un glossaire, et se divise en vocabulaire actif (mots utilisés spontanément) et vocabulaire passif (mots compris mais non utilisés) » (Trésor de la langue française informatisé, [TLFi], s.d.).

À la lumière de ces définitions, nous pouvons conclure que le vocabulaire représente l'ensemble des mots d'une langue, indispensables à la compréhension et à la production. Qu'il soit actif ou passif, il constitue un outil fondamental de la communication et un objet central d'étude en linguistique.

## 2. L'importance du vocabulaire :

Même si la grammaire structure une langue, c'est le vocabulaire qui permet de comprendre et de s'exprimer. Comme l'affirme Wilkins (1972) « sans grammaire, peu de choses peuvent être transmises ; sans vocabulaire, rien ne peut l'être » (p. 111), soulignant ainsi le rôle primordial du lexique dans tout acte de communication. En effet, sans un lexique suffisant, la communication devient difficile, ce qui limite les interactions sociales et freine l'acquisition des connaissances. Le vocabulaire joue donc un rôle central dans la vie quotidienne, puisqu'il permet d'exprimer des idées, de comprendre les autres et d'interagir efficacement. Un individu doté d'un lexique riche peut s'exprimer avec aisance, formuler ses pensées de manière précise et éviter les malentendus. De plus, la diversité des mots employés dans les échanges sociaux influence la manière dont une personne perçoit et interprète son environnement.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, l'importance du vocabulaire se confirme également. Galisson (1976) rappelle que « le vocabulaire est d'une importance primordiale pour l'apprentissage d'une langue étrangère » (p. 53), ce qui met en lumière son rôle fondamental dans le développement des compétences linguistiques. Un vocabulaire développé ne favorise pas seulement l'expression orale et écrite ; il soutient aussi la compréhension dans toutes les dimensions du langage. C'est en ce sens que Biemiller (s. d.) affirme que « a robust vocabulary improves all areas of communication - listening, speaking, reading and writing » (pp. 24-28), insistant ainsi sur son impact global.

Par ailleurs, dans le contexte scolaire, la maîtrise lexicale constitue un véritable levier de réussite. Un élève qui dispose d'un vocabulaire étendu est davantage en mesure de comprendre les consignes, de lire avec fluidité et de produire des écrits plus clairs et mieux structurés. Mais l'influence du vocabulaire ne se limite pas au cadre scolaire. En effet, Kipling (1923) compare les mots à une substance puissante en déclarant que « words are, of course, the most powerful drug used by mankind » (p. 223). Cette métaphore illustre bien la capacité des mots à éveiller des émotions, influencer les pensées, apaiser ou blesser, et même transformer les comportements. Ainsi, le vocabulaire devient un véritable outil de pouvoir et de transformation sociale, culturelle et personnelle.

Pour mieux réaliser l'importance du vocabulaire, il est nécessaire les mécanismes d'acquisition du vocabulaire en se référant à la théorie de l'input compréhensible développée par Krashen (1982). Dans *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, cet auteur souligne que l'apprentissage du lexique se fait de manière optimale lorsqu'un apprenant est exposé à des messages qu'il comprend globalement, mais qui contiennent des éléments

nouveaux. Cela signifie que le vocabulaire ne doit pas être appris de manière isolée, mais intégré dans des contextes significatifs, ce qui favorise à la fois sa mémorisation et sa réutilisation. Krashen insiste également sur l'importance de la lecture libre et volontaire, qui permet une acquisition naturelle, durable et agréable du lexique.

Dans le même ordre d'idées, le rapport du *National Literacy Panel* (August & Shanahan, 2006) met en évidence le rôle fondamental du vocabulaire dans la compréhension de l'écrit et dans la production de textes riches et cohérents. Les recherches menées ont montré que les apprenants dotés d'un vocabulaire étendu comprennent mieux les textes complexes et produisent des écrits plus structurés. Ce rapport insiste également sur l'importance d'un enseignement explicite du vocabulaire, particulièrement chez les apprenants en difficulté. Les pratiques efficaces incluent l'explication des mots, l'usage de contextes variés pour illustrer leur sens, ainsi que des exercices qui encouragent leur emploi dans des phrases ou des productions écrites.

À partir de toutes ces données, il convient de souligner que le vocabulaire représente bien plus qu'un simple répertoire de mots ; il constitue un outil fondamental pour communiquer, apprendre et comprendre le monde qui nous entoure. Un lexique riche permet non seulement d'exprimer ses idées avec clarté et précision, mais aussi de mieux comprendre les autres et d'interagir de manière efficace dans divers contextes. Il influence profondément la perception que l'on a de la réalité, joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire et confère aux mots un pouvoir capable de susciter des émotions, d'orienter les pensées et même de transformer les comportements. En outre, l'acquisition du vocabulaire se développe de façon optimale à travers une exposition régulière à un langage compréhensible, notamment par la lecture, tandis qu'un enseignement explicite du lexique demeure essentiel, en particulier pour les apprenants rencontrant des difficultés.

### **3. Stratégies d'apprentissage du vocabulaire :**

L'enseignement du vocabulaire constitue un enjeu majeur dans l'apprentissage du français, notamment en tant que langue étrangère, car il est au cœur de la maîtrise de l'expression orale et écrite. Pour permettre aux apprenants de mieux communiquer et de progresser dans leur usage de la langue, il est indispensable de leur offrir des outils concrets et des stratégies efficaces favorisant l'enrichissement progressif de leur lexique. C'est dans cette optique que nous avons choisi d'utiliser la fiche vocabulaire, un support pédagogique structuré qui permet non seulement de classer et mémoriser les mots, mais aussi de les réutiliser dans divers contextes. Cette technique s'inscrit dans une démarche d'apprentissage active, associant des activités de lecture, d'écriture, de mémorisation et de réinvestissement,

adaptées à chaque cycle. En exposant régulièrement les élèves à de nouveaux mots et en les incitant à les employer de manière autonome. La fiche vocabulaire devient un levier essentiel pour une acquisition durable du lexique et, par conséquent, pour la réussite linguistique et scolaire des apprenants.

### **3.1. Techniques traditionnelles (répétition, mémorisation)**

#### **3.1.1. La répétition :**

La répétition joue un rôle fondamental dans l'acquisition et la consolidation du vocabulaire. Nation (2001) met en avant l'importance de la répétition espacée, qui consiste à réexposer un mot à intervalles réguliers et dans des contextes variés pour renforcer sa mémorisation et faciliter son passage du lexique passif au lexique actif. Cette méthode permet de fixer durablement les mots en mémoire à long terme et d'améliorer leur réutilisation en production orale et écrite.

L'une des stratégies efficaces pour renforcer la répétition est de ritualiser la révision du lexique. Par exemple, après avoir introduit de nouveaux mots, l'enseignant peut les réécrire au tableau au début du cours suivant et demander aux élèves de rappeler leur signification. Cette pratique régulière favorise l'ancrage des mots et leur reconnaissance progressive dans différents contextes.

Toutefois, la répétition ne doit pas être une simple récitation mécanique. Beck, McKeown et Kucan (2002) soulignent l'importance de contextualiser les mots pour optimiser leur assimilation. L'apprentissage devient plus efficace lorsque les mots sont associés à des éléments concrets, tels que des images, des histoires ou des expériences personnelles. Encourager les élèves à employer ces mots dans leurs productions orales et écrites, à travers des phrases, des jeux linguistiques ou des mises en situation, favorise une appropriation plus naturelle et durable.

Ainsi, la répétition est une stratégie essentielle dans l'acquisition du vocabulaire, mais elle doit être active et contextualisée. La combinaison de la répétition espacée et de la réutilisation des mots dans des contextes authentiques permet une mémorisation efficace et une intégration progressive du lexique dans les usages langagiers des apprenants. C'est dans cette optique que nous avons choisi d'introduire, en fin de chaque séance, de courtes fiches de vocabulaire réalisables en 5 à 10 minutes afin de renforcer l'acquisition des mots travaillés, en accord avec ces principes théoriques.

#### **3.1.2. La mémorisation :**

La mémorisation des mots ne se fait pas instantanément après une seule exposition. Une simple définition ou une explication contextuelle ne garantit pas l'apprentissage durable du

mot. En effet, plusieurs recherches ont montré qu'un mot doit être rencontré plusieurs fois dans des contextes variés pour être véritablement acquis. Le nombre de rencontres nécessaires varie d'un élève à l'autre : certains mémorisent un mot après quatre expositions, tandis que d'autres ont besoin d'en voir plus de dix fois. Le rôle de la mémoire est essentiel dans le processus d'apprentissage, non seulement dans l'acquisition des langues, mais aussi dans toute forme d'apprentissage. Comme le souligne la psycholinguistique, la mémorisation est intimement liée à la répétition. Bien que certaines approches pédagogiques modernes tentent d'éviter les exercices de mémorisation mécanique, plusieurs études démontrent que l'apprentissage du vocabulaire est plus efficace lorsque les mots sont d'abord présentés sous forme de liste, accompagnés d'une définition ou d'une traduction, puis intégrés dans des contextes variés.

Toutefois, un mot appris en contexte et réutilisé dans plusieurs situations a plus de chances d'être retenu durablement que s'il est simplement mémorisé sous forme de liste (Stahl, 2003). « Toutes ces activités, fondées sur la conscientisation et le raisonnement, et non pas seulement sur la communication, concrétisent au niveau pédagogique les principes énoncés par Bogaards (1994). Elles sont destinées à provoquer l'apparition d'une trace mémorielle « riche, détaillée et précise », elles sont significatives et impliquent l'apprenant. Loin d'être fondées sur la seule automaticité de la répétition (comme par exemple la récitation d'une liste de vocabulaire ou même d'un poème), elles visent à constituer une trace structurée et par conséquent plus ancrée dans la mémoire à long terme. L'association du contexte ou des réseaux, dont l'importance est soulignée par tous les chercheurs cités ci-avant, est l'élément fondamental qui permet la récupération de cette trace. C'est pour la même raison (activation de réseaux de connotations, souvent liés à l'affectivité) que la mémorisation d'un poème a plus de chance de donner une trace durable dans la mémoire à long terme, qu'une liste de vocabulaire qui, privée de ces atouts, ne demeure souvent que dans la mémoire à court terme » (Claque & David, 2020, p .68).

Nation, (2001) explore les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition lexicale, en mettant l'accent sur le rôle de la mémoire, de l'attention et de la catégorisation. Par exemple, un étudiant pourrait utiliser les techniques de catégorisation pour organiser son vocabulaire par champs sémantiques (par exemple, les mots liés à la nature, les mots liés à la technologie). Afin de renforcer la mémorisation, les enseignants peuvent mettre en place des stratégies adaptées. L'une d'elles consiste à noter les nouveaux mots rencontrés au tableau, puis à les relire en fin de séance pour en rappeler la signification en contexte. Une autre technique consiste à utiliser des indices comme des synonymes ou des mots-clés pour aider les élèves à

retrouver de mémoire les termes étudiés. Ces méthodes encouragent une fixation progressive du vocabulaire en s'appuyant sur la réactivation régulière des mots.

Afin de renforcer la mémorisation, les enseignants peuvent mettre en place des stratégies adaptées. L'une d'elles consiste à noter les nouveaux mots rencontrés au tableau, puis à les relire en fin de séance pour en rappeler la signification en contexte. Une autre technique consiste à utiliser des indices comme des synonymes ou des mots-clés pour aider les élèves à retrouver de mémoire les termes étudiés. Ces méthodes encouragent une fixation progressive du vocabulaire en s'appuyant sur la réactivation régulière des mots. D'où l'idée d'adapter les fiches vocabulaire utilisées d'une manière ordinaire en mini-fiches vocabulaires.

### **3.2. Utilisation des fiches vocabulaire :**

Les fiches de vocabulaire sont des supports d'enseignement qui permettent d'organiser et de structurer l'apprentissage du lexique en FLE. Elles incluent souvent des définitions, des synonymes, des antonymes, des exemples d'usage et parfois des illustrations.

Comme le précise Cuq (2003), les fiches peuvent également servir à distinguer le vocabulaire actif du vocabulaire passif, en adaptant les exercices de révision en conséquence. Par exemple, un jeu de fiches thématiques sur les émotions pourrait inclure "joie" (avec une image d'un visage souriant), "tristesse" (avec une image d'un visage pleurant), et "colère" (avec une image d'un visage rouge). Au verso de chaque fiche, on pourrait inclure une définition et une phrase d'exemple.

Les fiches de vocabulaire représentent des outils pédagogiques essentiels, conçus pour regrouper et organiser des mots ou expressions autour de thèmes spécifiques. Elles jouent un rôle crucial dans l'apprentissage en facilitant la mémorisation et réutilisation du lexique de manière structurée. Chaque fiche de vocabulaire peut inclure plusieurs éléments : le mot visé, sa définition, un exemple d'utilisation dans un contexte donné, une illustration pour enrichir la compréhension, ainsi qu'une traduction dans la langue maternelle de l'élève pour renforcer l'assimilation.

L'intégration des fiches de vocabulaire en classe se fait de manière variée et adaptable. Par exemple, l'enseignant peut concevoir une fiche à chaque séance et la présenter sous forme de tableau récapitulatif, ce qui favorise un apprentissage collectif et interactif. De plus, il a la possibilité de préparer des fiches préalablement sur des supports papier, qu'il distribue aux élèves afin qu'ils puissent les conserver et y avoir accès régulièrement. Une approche complémentaire consiste à dédier une page à la fin du cahier de l'élève aux fiches de vocabulaire, ce qui assure une organisation claire et un accès facilité aux mots récemment étudiés.

Ces méthodes variées permettent aux fiches de vocabulaire de devenir des outils à la fois pratiques et flexibles pour aider les élèves à enrichir leur vocabulaire. En structurant leurs apprentissages linguistiques de manière organisée, elles favorisent un environnement d'apprentissage plus efficace et motivant. Ainsi, elles constituent non seulement un support d'apprentissage, mais aussi un moyen d'engagement actif des élèves dans leur processus éducatif.

Nation (2001), dans son ouvrage qui offre un cadre théorique complet, en mettant en évidence l'importance de la fréquence des mots, de la compréhension contextuelle, et de l'utilisation active du vocabulaire. Nation insiste également sur l'importance de l'apprentissage des collocations, c'est-à-dire les combinaisons de mots qui sont fréquemment utilisées ensemble. Par exemple, un apprenant de langue étrangère pourrait utiliser des corpus de textes authentiques pour identifier les collocations fréquentes, comme "prendre une décision" ou "faire une erreur".

En conclusion, nous avons choisi les fiches de vocabulaire pour leur capacité à organiser le lexique, à renforcer la mémorisation par la répétition et à encourager la réutilisation des mots en contexte. Leur format simple et rapide les rend facilement exploitables en classe et favorise l'autonomie des élèves.

**Chapitre II :**  
**Relation entre vocabulaire et**  
**production écrite**

## Introduction

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), la production écrite occupe une place essentielle, tant pour le développement des compétences linguistiques des apprenants que pour l'expression de leur pensée. Rédiger un texte clair, cohérent et pertinent requiert bien plus que la simple connaissance des règles grammaticales : cela suppose la mobilisation d'un lexique riche et maîtrisé. Or, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'écrit, souvent en raison d'un vocabulaire limité, imprécis ou inapproprié. Le vocabulaire joue ainsi un rôle fondamental dans la qualité des productions écrites. Il contribue à la précision des idées, à la cohérence du discours et à l'enrichissement du style. Bien au-delà de sa fonction de simple outil linguistique, le lexique apparaît comme un levier essentiel pour développer la compétence rédactionnelle, en particulier chez les élèves de deuxième année moyenne.

### 1. Définition des concepts clés :

#### 1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?

À ce propos, Cuq (2003) souligne la dimension cognitive de la production écrite en la définissant comme : « Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens » (p. 180).

Pour sa part, Dubois (1994) met l'accent sur l'aspect linguistique en affirmant que la production écrite est « L'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue » (p. 438).

D'après Terras (2012), la production écrite en FLE correspond à : « L'ensemble des activités qui permettent aux apprenants de rédiger des textes en français de manière cohérente et structurée. Elle implique la maîtrise de plusieurs compétences, telles que l'organisation des idées, l'utilisation du lexique et de la grammaire appropriée, ainsi que l'adaptation au type de texte visé (narratif, descriptif, argumentatif, informatif, etc.) » (p. 12).

À partir de ces données nous pouvons conclure que la production écrite est une compétence langagière fondamentale qui consiste à exprimer des idées, des informations ou des émotions sous une forme textuelle, en respectant les normes linguistiques et discursives de la langue cible. En didactique du FLE, elle est considérée comme une activité complexe qui mobilise des compétences linguistiques (grammaire, syntaxe, orthographe, lexique),

discursives (cohérence, cohésion, progression thématique) et cognitives (planification, organisation, révision).

## 1.2. Qu'est-ce que le lexique ?

Selon (2003) Cuq « Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu... » (p. 155)

De son côté le dictionnaire Larousse (2000) considère le lexique comme l' « ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ». (p. 907)

Par ailleurs, Galisson et Coste (1976) précisent que le terme unité lexicale peut être désigné par mot ou lexème. Selon eux, le couple « lexique/vocabulaire » est en lien avec les oppositions langue/parole (chez F. de Saussure) et langue/discours (chez G. Guillaume). Ainsi, le lexique est rattaché à la langue, tandis que le vocabulaire est associé au discours.

Ainsi, nous pouvons dire que le lexique représente l'ensemble des mots et expressions d'une langue, essentiel pour la communication et la compréhension. Il se compose de lexèmes et constitue une réserve de termes utilisés dans différents contextes. À la différence du vocabulaire, qui fait référence aux mots utilisés dans un discours spécifique, le lexique englobe la langue dans son intégralité. Bien maîtriser le lexique est crucial pour articuler des idées de manière précise et développer les compétences en compréhension et en expression.

## 2. Le lien entre lexique et expression écrite :

L'enrichissement du lexique constitue un levier fondamental pour améliorer la production écrite. Au-delà de la simple recherche de synonymes, le choix précis des mots repose sur la compréhension des relations lexicales telles que la synonymie, l'hyponymie ou l'hyponymie. À ce sujet, (Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait & Gangneux, 2009) soulignent que l'enseignement explicite du vocabulaire, notamment des verbes de déplacement, permet d'affiner l'expression des élèves. Contrairement à l'oral, l'écriture leur offre le temps de réfléchir à leurs choix lexicaux, ce qui favorise une rédaction plus précise et nuancée.

### 2.1. Le lexique, fondement de la précision et de la clarté en expression écrite :

Selon les recherches en didactique du lexique, comme celles présentées dans l'article « Enseignement du lexique et production écrite » (Garcia-Debanc, Duvignau, Dutrait & Gangneux, 2009), la maîtrise du lexique est primordiale pour garantir la précision et la clarté

de l'expression écrite. En effet, le choix du mot juste permet d'éviter les ambiguïtés et d'exprimer des nuances de sens essentielles. Ainsi, l'étude des verbes de déplacement à l'école primaire démontre que l'enrichissement du vocabulaire des élèves a un impact direct sur leur capacité à produire des textes descriptifs précis.

## **2.2. Le lexique, reflet et outil de la pensée structurée :**

(Khelladi & Benbouguerra, 2022), soulignent que le lexique ne se limite pas à un simple inventaire de mots. Il constitue également un outil de structuration de la pensée. Un lexique étendu et organisé permet de formuler des idées complexes et de les articuler de manière cohérente dans un texte. Les difficultés lexicales rencontrées par les élèves témoignent des liens étroits entre la maîtrise du vocabulaire et la capacité à produire des écrits structurés.

## **2.3. L'intégration du lexique dans les pratiques pédagogiques d'écriture :**

Le rapport du conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) intitulé Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ? (Cnesco , 2018) met en évidence la nécessité d'intégrer l'enseignement du lexique dans les pratiques pédagogiques d'écriture. Il propose des pistes concrètes pour développer les compétences lexicales des élèves, en insistant sur l'importance de la lecture, de l'analyse des mots et de la manipulation des champs lexicaux. L'objectif est de permettre aux élèves de mobiliser un vocabulaire riche et varié pour produire des textes adaptés à différents contextes et destinataires.

## **3. Le rôle du vocabulaire dans l'amélioration de la production écrite : précision, cohérence, variété et créativité :**

Plusieurs chercheurs soulignent que la maîtrise du lexique est cruciale pour la qualité de la production écrite. Un vocabulaire riche et varié permet aux élèves d'exprimer leurs idées avec plus de précision, de cohérence et de créativité. En effet, la maîtrise du lexique est déterminante pour favoriser l'acquisition de compétences rédactionnelles. La sélection lexicale est cruciale dans le processus d'écriture, activant la conscience métalinguistique des élèves. Les travaux de Masseron (2008) et Grossmann Guidoni et Millet (2008) montrent que l'approfondissement du lexique des émotions enrichit les récits, permettant une expression plus nuancée des sentiments. Duvignau et Garcia-Debanc (2008) illustrent comment la catégorisation lexicale facilite l'utilisation d'un vocabulaire varié, aidant ainsi les élèves à diversifier leurs écrits. L'enrichissement lexical est donc très important pour améliorer la qualité de l'écriture des élèves sur différents plans à savoir : la précision lexicale, la cohérence et la progression ...

### 3.1. La précision lexicale : un impératif pour une communication sans équivoque :

Le Projet Voltaire, à travers son dossier exhaustif « *Expression écrite : comment l'améliorer ?* », insiste sur le fait que la précision lexicale n'est pas un simple raffinement stylistique, mais un impératif pour une communication efficace (Le projet Voltaire, s.d) . Cette précision passe par une connaissance approfondie des synonymes, de leurs nuances et de leurs contextes d'utilisation. Le Projet Voltaire propose d'ailleurs des exercices ciblés pour aider les utilisateurs à développer cette compétence. Dans un contexte académique, comme le souligne l'étude de MÉTHODAL « La production écrite et l'acquisition du vocabulaire dans une perspective linguistique en contexte universitaire », la précision lexicale est encore plus cruciale.

Une écriture riche et variée est essentielle pour capter l'attention du lecteur et communiquer efficacement des idées. Comme le souligne Duvignau et Garcia-Deban (2008), une meilleure catégorisation des mots, particulièrement des verbes, joue un rôle essentiel dans l'enrichissement de l'écriture. Cela permet non seulement d'améliorer la diversité et la précision, mais aussi d'éviter les répétitions et les approximations lexicales. En ayant une compréhension claire des différentes nuances et usages des verbes, les auteurs peuvent éviter des répétitions qui alourdissent le texte et faire des choix lexicaux plus judicieux. Cela permet non seulement d'enrichir le vocabulaire employé, mais aussi d'apporter plus de dynamisme et de clarté au discours. En fin de compte, une telle approche favorise une expression plus authentique et engageante pour le public, rendant ainsi la communication écrite plus efficace.

### 3.2. Cohérence et progression

Le vocabulaire est le ciment qui assure la cohérence d'un texte. Les connecteurs logiques, les mots de liaison et les reprises lexicales permettent de relier les idées entre elles et de guider le lecteur à travers l'argumentation. La construction de chaînes lexicales, c'est-à-dire l'utilisation de mots appartenant au même champ sémantique, renforce la cohérence thématique et évite les ruptures de sens. La reprise lexicale, quant à elle, permet d'éviter les répétitions et de maintenir la clarté du propos. On pourra par exemple utiliser des synonymes, des paraphrases ou des pronoms pour reprendre un mot ou une idée déjà mentionnée.

L'acquisition d'un vocabulaire riche est cruciale pour le développement des compétences écrites des élèves. En effet, comme le souligne Masseron (2008), "l'acquisition et l'utilisation adéquate du vocabulaire permettent aux élèves d'établir des liens entre les idées, favorisant ainsi une meilleure cohérence dans leurs productions écrites." Lorsqu'ils maîtrisent un large éventail de mots, les élèves sont capables de mieux articuler leurs pensées

et de créer des connexions logiques entre différentes idées. Cela se traduit par des textes plus fluides et structurés, facilitant ainsi la compréhension pour le lecteur. En cultivant ce vocabulaire, les enseignants aident leurs élèves à devenir des communicateurs plus efficaces, capables non seulement d'exprimer clairement leurs idées, mais aussi de les enrichir par des nuances et des implications.

### **3.3. Variété et richesse**

Un vocabulaire varié rend un texte plus intéressant et agréable à lire. Pour l'enrichir, il est essentiel de lire régulièrement, d'utiliser des dictionnaires et des thésaurus, et de pratiquer l'écriture. L'emploi de figures de style comme les métaphores, les comparaisons ou les personnifications permet aussi de rendre un texte plus vivant et expressif. L'élargissement du lexique aide les élèves à mieux formuler leurs idées et à éviter les répétitions. Comme l'indiquent Duvignau et Garcia-Debanco (2008), « l'enrichissement du lexique permet aux élèves de diversifier leurs formulations, d'éviter les répétitions et d'apporter plus de richesse et de dynamisme à leurs écrits » (p. 15) En maîtrisant un plus grand nombre de mots, ils peuvent exprimer leurs pensées avec plus de précision et capter l'attention du lecteur. Cette diversité favorise également l'expérimentation de différents styles, rendant l'écriture plus fluide et engageante. Ainsi, enrichir le vocabulaire des élèves améliore la qualité de leurs productions écrites.

### **3.4. Créativité lexicale**

La créativité lexicale consiste à jouer avec les mots, inventer des expressions et utiliser le langage pour créer des images et des ambiances. Elle permet à chacun de développer un style personnel et de rendre un texte plus vivant et original. Si elle est essentielle en littérature, elle peut aussi enrichir d'autres types d'écrits. Par exemple, l'utilisation de mots rares, de jeux de sonorités ou de mots valises peut donner une touche poétique et dynamique à l'écriture. Un vocabulaire riche favorise cette créativité en offrant plus de choix pour exprimer ses idées. Comme l'explique Masseron (2008), qu'un vocabulaire riche et varié libère l'imagination des élèves, leur permettant de jouer avec les mots, d'inventer des images et de donner plus de relief à leurs écrits. En maîtrisant un large éventail de mots, les élèves peuvent créer des métaphores, des comparaisons et des formules originales qui rendent leurs textes plus expressifs et intéressants. Ainsi, enrichir leur vocabulaire les aide à écrire avec plus de liberté et d'inventivité.

En somme, le lexique occupe une place centrale dans le développement de la production écrite. Sa maîtrise permet non seulement de gagner en précision, en cohérence et en clarté,

mais aussi de diversifier et d'enrichir les formulations. Un vocabulaire étendu favorise une écriture structurée, expressive et adaptée aux différents types de textes. Il constitue ainsi un levier essentiel pour améliorer la qualité des écrits des élèves et développer leur créativité langagière. L'intégration explicite du lexique dans les pratiques pédagogiques s'avère donc indispensable en didactique du FLE.

**Chapitre III :**  
**La rédaction sur le plan**  
**cognitif**

## Introduction

L'apprentissage de l'écriture ne peut se réduire à une simple maîtrise des règles grammaticales, car écrire est avant tout un acte de communication qui repose sur des processus complexes et spécifiques. En effet, Godenir et Terwagne (s.d.) affirment que l'écriture ne consiste pas uniquement à transcrire le langage oral, mais à structurer et organiser une pensée selon des normes propres. Ainsi, la production écrite implique plusieurs niveaux de traitement, allant de l'élaboration du plan initial jusqu'à la transmission du message. Dans cette perspective, Cornaire et Raymond (1998) proposent différents modèles de production écrite, parmi lesquels trois concernent le français langue maternelle et un s'applique au français langue seconde. Ces modèles, qui s'inscrivent dans des cadres théoriques variés, se divisent en deux grandes catégories : les modèles linéaires et les modèles non linéaires. Par ailleurs, les approches en didactique de l'écrit ont évolué, passant d'une focalisation sur le produit fini à une attention accrue portée sur le processus rédactionnel lui-même, comme l'indiquent les travaux de Carter-Thomas (2006). Cette évolution s'explique notamment par les critiques adressées aux modèles trop prescriptifs et par l'intérêt croissant des psycholinguistes pour les mécanismes cognitifs sous-jacents à l'écriture (Silva, cité dans Carter-Thomas, 2006). Dans ce contexte, l'organisation des idées joue un rôle fondamental dans la clarté et la cohérence du texte.

### 1. Introduction au Modèle de Hayes et Flower :

Écrire est une activité cognitive complexe qui mobilise de nombreuses ressources mentales. Comme l'indique Matlin (2001). De même, lire un texte nécessite déjà plusieurs opérations simultanées : reconnaître les lettres, activer la mémoire, interpréter le sens et prendre des décisions sur la compréhension. L'écriture, quant à elle, va encore plus loin : elle requiert la planification des idées, leur mise en mots et une révision constante pour produire un texte cohérent et clair. C'est dans cette perspective que Hayes & Flower (1981) ont développé un modèle cognitif de la production écrite, aujourd'hui largement reconnu dans les domaines de la didactique de l'écrit, de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive.

Contrairement à une vision linéaire et mécanique de l'écriture, ce modèle met en avant son caractère dynamique et récursif. Les différentes étapes de la rédaction — planification, mise en texte et révision — interagissent en continu, dans un va-et-vient constant, sous la supervision d'un moniteur cognitif chargé de coordonner l'ensemble du processus. Le modèle repose sur trois composantes principales : l'environnement de la tâche (qui inclut les

consignes, le sujet, le public visé, les conditions matérielles, etc.), la mémoire à long terme de l'écrivain (où sont stockées ses connaissances linguistiques, discursives, thématiques et stratégiques), et les processus cognitifs mis en œuvre pendant l'écriture. Ces derniers comprennent la planification (génération et organisation des idées), la mise en texte (transformation des idées en langage écrit), et la révision (évaluation et amélioration du texte produit).

L'originalité de ce modèle réside dans sa vision de l'écriture comme un véritable processus de résolution de problèmes, dans lequel l'auteur mobilise et ajuste continuellement ses ressources cognitives. Hayes (1996) a enrichi ce modèle en y intégrant la mémoire de travail, les facteurs motivationnels et affectifs, ainsi que le contexte social et situationnel de l'écriture, offrant ainsi une vision encore plus complète de l'acte scriptural. Ce modèle constitue aujourd'hui une référence incontournable pour comprendre les difficultés des scripteurs et concevoir des dispositifs pédagogiques adaptés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit.

## **2. Critique du modèle de Hayes et Flower :**

Malgré sa contribution majeure à la compréhension du processus rédactionnel, le modèle de Hayes et Flower (1980) présente certaines limites, notamment en ce qui concerne la phase de mise en texte. Si le modèle distingue trois grandes opérations — planification, mise en texte et révision — la mise en texte y apparaît souvent comme une simple étape de transcription mécanique, réduite à la transformation d'idées en langage. Cette vision minimaliste ne rend pas compte de la complexité cognitive que requiert cette phase, pourtant cruciale dans la production d'un écrit de qualité. En effet, Fayol (2007) souligne que la mise en texte mobilise de nombreuses compétences linguistiques : l'organisation syntaxique, le choix lexical, l'orthographe, la ponctuation, la cohérence discursive et l'adaptation au genre textuel. En négligeant ces dimensions, Hayes (1996) note que le modèle peine à expliquer les difficultés spécifiques rencontrées par les scripteurs novices, souvent démunis face à l'agencement des phrases, la fluidité du discours ou le respect des normes linguistiques.

Alamargot et Chanquoy (2002) ainsi que Marin et Legros (2007) insistent sur le fait que le modèle accorde une place excessive à la planification et à la révision, au détriment d'un travail plus fin sur l'encodage linguistique. Autrement dit, dans un contexte pédagogique, cette sous-estimation compromet la compréhension des obstacles rencontrés par les apprenants dans l'appropriation des codes de l'écrit, et rend difficile la mise en place de

stratégies didactiques ciblées, notamment lorsqu'il s'agit de scripteurs novices pour lesquels la mise en texte constitue en elle seule un obstacle et une surcharge cognitive importante. Pour de nombreux élèves algériens peu familiarisés avec le français, produire un écrit mobilise des compétences multiples, ce qui rend l'exercice particulièrement exigeant. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à écrire, mais de surmonter un véritable défi qui engage à la fois les capacités mentales et le rapport à la langue. Pour les accompagner, une pédagogie bienveillante et contextualisée s'impose, prenant en compte leurs réalités linguistiques et socioculturelles. En réduisant la charge cognitive grâce à des méthodes appropriées, l'écriture, souvent perçue comme un obstacle, peut devenir grâce à l'école un levier d'expression, de réussite scolaire et d'émancipation personnelle.

### **3. La cognition et la surcharge cognitive :**

La cognition englobe l'ensemble des processus mentaux impliqués dans le traitement de l'information, tels que la perception, l'attention, la mémoire, la compréhension, le raisonnement et le langage (Anderson, 2015). Ces fonctions jouent un rôle central dans l'apprentissage, permettant aux élèves d'assimiler de nouvelles connaissances, de suivre des consignes et de résoudre des problèmes. Cependant, la mémoire de travail, essentielle au traitement immédiat des informations, possède une capacité limitée (Cowan, 2017). Lorsque cette capacité est dépassée, les apprenants peuvent subir une *\*surcharge cognitive\**, un concept développé par Sweller (1988) dans le cadre de la Cognitive Load Theory (CLT). Cette surcharge survient lorsque la quantité d'informations à traiter excède les ressources disponibles.

En contexte scolaire, la surcharge cognitive nuit à l'apprentissage en détournant l'attention des éléments essentiels (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2019). Les élèves éprouvent alors des difficultés à construire du sens, à mémoriser ou à produire des réponses de qualité, particulièrement dans des tâches complexes comme la production écrite.

C'est pourquoi les pratiques pédagogiques doivent viser une gestion efficace de la charge cognitive, en facilitant l'accès aux ressources utiles, en fractionnant les tâches complexes et en fournissant des outils de soutien adaptés, tels que des schémas, des exemples guidés ou des fiches de vocabulaire. Ces dispositifs permettent de réduire la charge extrinsèque (liée à la présentation de l'information) et d'optimiser la charge intrinsèque (liée à la complexité de la tâche), favorisant ainsi un meilleur engagement cognitif des élèves et une amélioration de leurs performances, notamment en production écrite.

#### 4. La mise en texte :

La mise en texte est un processus complexe qui consiste à transformer une intention de communication en un discours structuré et cohérent. Elle implique l'organisation des idées, le choix des mots, la construction des phrases, et l'adaptation au destinataire. Selon Chartrand (2004), la mise en texte mobilise plusieurs compétences langagières, cognitives et discursives, dont la maîtrise du vocabulaire constitue un élément fondamental.

En effet, le vocabulaire est une composante essentielle de la mise en texte. Il permet à l'élève de nommer les objets, d'exprimer ses pensées avec précision, de nuancer son discours et de varier les formulations. Un vocabulaire pauvre ou mal maîtrisé limite les possibilités d'expression et affecte la clarté du texte, tandis qu'un vocabulaire riche favorise une écriture plus fluide, plus pertinente et plus personnelle.

De plus, un vocabulaire acquis favorise la mémorisation, car les mots intégrés durablement dans le lexique mental sont plus facilement mobilisables au moment de l'écriture. Cela allège la charge cognitive, libère de l'espace pour l'organisation du discours, et permet une meilleure concentration sur les aspects syntaxiques et textuels. Ainsi, l'enrichissement du lexique n'est pas une simple activité annexe : il participe pleinement à la compétence scripturale.

L'acquisition de ce lexique repose sur des processus mémoriels explicités par les théories cognitives : la mémorisation passe par une fixation en mémoire à long terme (Baddeley, 1993), favorisée par :

- La répétition espacée (Ebbinghaus, 1885) ;
- L'ancrage contextuel (ex. : exercices de rédaction ou de révision de textes) ;
- La métacognition (auto-explication des termes, cf. Tardif, 1992).

Dans cette perspective, le travail sur le vocabulaire ne peut être dissocié des pratiques d'écriture. Il constitue un levier pour améliorer la qualité des productions écrites, en facilitant la mise en texte et en rendant l'élève plus autonome face à la tâche rédactionnelle.

#### 5. Le vocabulaire et la diminution de surcharge cognitive :

Le vocabulaire joue un rôle central dans les processus cognitifs impliqués dans la production écrite. Lorsqu'un élève dispose d'un lexique riche et automatisé, il mobilise plus facilement les mots nécessaires, ce qui réduit l'effort mental lié à leur recherche. Cette disponibilité allège la mémoire de travail et libère des ressources pour des opérations plus complexes telles que l'organisation des idées, la structuration des phrases ou la révision du

texte. Selon la théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988, 2011), l'apprentissage devient plus efficace lorsque la charge extrinsèque est réduite, permettant à l'apprenant de concentrer ses efforts sur la tâche elle-même. Un déficit lexical, en revanche, accroît cette charge extrinsèque en forçant l'élève à interrompre son raisonnement pour reformuler ou chercher des mots.

À l'inverse, un vocabulaire maîtrisé automatise une partie du traitement linguistique, facilitant la fluidité de l'expression écrite. L'acquisition durable de ce vocabulaire repose sur des processus de mémorisation tels que la répétition espacée, l'usage en contexte et la métacognition, favorisant une intégration en mémoire à long terme (Baddeley, 1993; Tardif, 1992; Ebbinghaus, 1885). Lorsque les mots et concepts sont bien connus, ils sont traités quasi-instantanément, ce qui réduit considérablement l'effort cognitif (Paas & Van Merriënboer, 2020).

De plus, un vocabulaire précis évite les ambiguïtés et les interprétations erronées susceptibles de surcharger la mémoire de travail (Mayer, 2017). Cette économie cognitive a des effets bénéfiques dans de nombreux contextes, comme l'ont montré Marzano et Simms (2013), qui soulignent que l'enseignement explicite du lexique améliore les performances en réduisant la complexité de la tâche.

De même, dans les milieux professionnels, l'usage d'une terminologie standardisée simplifie la communication et réduit les risques d'erreur (Van Gog et al., 2021). Ainsi, développer un vocabulaire riche et approprié constitue une stratégie essentielle pour optimiser les performances cognitives et améliorer la qualité des productions écrites, en réduisant la surcharge cognitive associée à l'acte d'écrire.

#### **6. L'alignement du cognitif : de la mise en texte à la co-cognition pour améliorer la production écrite :**

L'écriture représente l'une des compétences les plus difficiles à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier pour le Français Langue Étrangère (FLE). Elle exige non seulement une bonne compréhension des structures linguistiques, mais aussi la capacité à organiser et exprimer ses idées de façon cohérente et logique. Dans ce contexte, l'alignement cognitif est essentiel pour la production écrite, facilitant la structuration des pensées et dynamisant le processus d'apprentissage. Ce processus implique diverses interactions cognitives, sociales et affectives, poussant à explorer la co-cognition, c'est-à-dire l'apprentissage collaboratif, comme levier d'amélioration de l'écriture.

La mise en texte, soit traduire des idées abstraites en mots, est primordiale dans l'enseignement de l'écriture. Cependant, c'est un défi majeur, particulièrement pour des élèves

peu habitués à écrire dans leur langue maternelle. Vygotsky (1978) rappelle que "le langage est le principal outil de médiation entre la pensée et la réalité extérieure", soulignant l'importance de la réflexion et de la structuration lors de l'écriture. L'apprentissage collaboratif, ou co-cognition, est un facteur clé pour optimiser la production écrite. Swain (2006) affirme que "l'interaction sociale devient un outil cognitivement puissant" pour maîtriser l'écrit. Par des échanges d'idées et de retours, les élèves peuvent mieux réfléchir sur leurs productions et en améliorer la qualité. Dans ce cadre, l'intervention de l'enseignant est cruciale pour orchestrer ces interactions et accompagner les élèves dans leur cheminement cognitif.

Ainsi, l'harmonisation de l'alignement cognitif, de la mise en texte et de la co-cognition constitue un processus dynamique. L'interaction entre les apprenants, la gestion de leurs réflexions cognitives et le cadre éducatif favorisent l'amélioration de la production écrite. Comprendre ces interactions est indispensable pour élaborer des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux besoins des apprenants en FLE.

### **6.1. Lien entre la mise en texte la co-cognition :**

La mise en texte, telle que la décrit l'article fondateur de Flower et Hayes (2002) est bien plus qu'une simple transcription d'idées sur papier. Elle constitue un processus cognitif complexe et dynamique où l'écrivain s'engage activement dans la traduction de ses pensées en langage écrit. Ce processus implique une navigation constante à travers un réseau de contraintes linguistiques, allant de la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe à la structuration cohérente du texte. Loin d'être une démarche linéaire, la mise en texte est itérative, marquée par des ajustements et des réorganisations continues à mesure que l'écrivain développe et affine ses idées à travers l'acte d'écrire.

Cependant, envisager la mise en texte uniquement sous un angle individuel occulte une dimension essentielle : l'influence des interactions sociales sur ce processus cognitif. C'est ici qu'intervient la notion de co-cognition. La co-cognition reconnaît que l'activité cognitive, et par extension le processus d'écriture, n'est pas toujours une entreprise isolée. Les interactions avec d'autres individus, qu'il s'agisse de partenaires de rédaction, d'éditeurs ou même de pairs apprenants, peuvent profondément impacter les choix linguistiques et stylistiques de l'écrivain. Le lien intrinsèque entre la mise en texte et la co-cognition réside dans la manière dont les échanges sociaux viennent enrichir et modifier le processus cognitif individuel de l'écrivain.

Dans un contexte collaboratif, les retours et les suggestions externes agissent comme de nouvelles informations qui viennent alimenter et potentiellement réorienter le processus de mise en texte. Ces interactions peuvent conduire à :

- L'ajustement des objectifs d'écriture : La discussion avec un collaborateur peut amener l'écrivain à clarifier, modifier voire même redéfinir les buts qu'il poursuit à travers son texte. Les perspectives externes peuvent mettre en lumière des aspects non considérés initialement, influençant ainsi la direction de l'écriture.
- L'affinement de la structure du texte : Les échanges peuvent porter sur l'organisation des idées, la logique des arguments et la fluidité de la progression du texte. Les retours constructifs peuvent inciter le scripteur à repenser l'agencement de ses paragraphes, l'introduction et la conclusion, afin d'améliorer la clarté et l'impact de son message.
- La révision et la réécriture éclairées : La révision, étape cruciale de la mise en texte, est particulièrement sensible à l'influence de la co-cognition. Lorsque l'écrivain reçoit des commentaires sur son travail, il est invité à réévaluer ses choix linguistiques, son style et la clarté de son expression à la lumière de ces nouvelles perspectives. Cela peut conduire à des modifications significatives du contenu et de la forme du texte. Ainsi, la co-cognition ne se contente pas d'ajouter une dimension sociale à l'écriture ; elle s'intègre au cœur même du processus de mise en texte, en stimulant la réflexion, en encourageant la remise en question et en favorisant l'adaptation du texte en fonction des interactions. Dans un contexte d'apprentissage de l'écriture, la co-cognition se manifeste de manière particulièrement riche et bénéfique. Les apprenants, en partageant et en confrontant leurs processus cognitifs, peuvent développer une compréhension plus approfondie des défis de la mise en texte et des stratégies pour les surmonter. Cela peut prendre plusieurs formes :

- Partage des stratégies de planification : La discussion autour des approches pour générer des idées, organiser les pensées et définir les objectifs d'écriture permet aux apprenants de découvrir différentes méthodes et d'enrichir leur propre répertoire de stratégies. Ils peuvent ainsi apprendre des techniques efficaces utilisées par leurs pairs.
- Collaboration à la traduction : Travailler ensemble sur le choix des mots, la construction des phrases et la structuration des paragraphes offre une opportunité d'apprendre des connaissances linguistiques et des perspectives de chacun. Cette collaboration peut aider à surmonter des blocages et à trouver des formulations plus précises et efficaces.
- Révision collaborative : L'examen mutuel des textes, accompagné de commentaires constructifs, expose les apprenants à différents points de vue sur la clarté, la cohérence et l'exactitude de leur écriture. Ce processus les encourage à développer un regard critique sur leur propre travail et à intégrer les suggestions pour l'améliorer.

En conclusion, la mise en texte, bien que fondamentalement un processus cognitif individuel, soit profondément influencée et enrichie par la co-cognition. Les interactions sociales et les retours externes jouent un rôle crucial dans l'adaptation du contenu et de la forme du texte, en stimulant la réflexion, en favorisant la révision et en permettant une co-construction des idées.

Dans le contexte de l'apprentissage de l'écriture, la co-cognition offre des opportunités précieuses pour le développement des compétences et la compréhension des complexités de la mise en texte. Elle transforme l'acte d'écrire d'une activité potentiellement isolée en un dialogue dynamique et collaboratif.

## **6.2. Co-cognition et remédiation du vocabulaire :**

La co-cognition se présente comme un processus dynamique et interactif où l'enseignant et les apprenants collaborent activement dans le but d'améliorer la compréhension et l'utilisation du vocabulaire. S'appuyant sur les travaux de Mercer (2000), cette approche dialogique enrichit la pensée des participants et favorise un apprentissage plus approfondi par la construction conjointe des savoirs linguistiques. En écho aux idées de Vygotski (1978) et à sa théorie de la zone de développement proximal, l'interaction entre pairs se révèle essentielle pour adapter les stratégies d'apprentissage aux besoins spécifiques de chacun.

Les échanges verbaux, qu'ils prennent la forme de questions, de reformulations ou d'explications, offrent aux apprenants des opportunités cruciales de verbaliser leur pensée, d'écouter les interprétations de leurs camarades et de bénéficier de rétroactions constructives. Ce dialogue ne se limite pas à la mise en lumière des lacunes lexicales, mais encourage une appropriation active du lexique. Dans ce processus, l'enseignant assume un rôle de médiateur cognitif, stimulant les interactions, reformulant les propos pour en clarifier le sens, introduisant de nouveaux termes et accompagnant les apprenants dans leur réflexion métalinguistique. Cette médiation dépasse la simple correction pour instaurer un climat d'apprentissage bienveillant où l'erreur est perçue comme une étape naturelle du développement linguistique.

Des études, à l'instar de celle menée par Swain (2000), soulignent l'importance de la production langagière dans l'acquisition du vocabulaire. En s'exprimant, en reformulant ou en expliquant des termes à leurs pairs, les apprenants consolident leurs connaissances lexicales et grammaticales tout en développant leur autonomie. Dans cette perspective, il apparaît essentiel de renforcer le vocabulaire des élèves, car il constitue un levier fondamental pour améliorer la qualité des productions écrites. Un lexique riche et maîtrisé permet d'exprimer

les idées avec clarté, de varier les formulations et de structurer le discours de manière cohérente.

Il contribue également à réduire la charge cognitive en libérant la mémoire de travail, ce qui permet aux apprenants de se concentrer sur des aspects plus complexes de l'écriture, comme la syntaxe ou la cohésion textuelle. En facilitant l'accès aux mots justes et en rendant l'élève plus autonome dans l'acte d'écrire, le travail lexical soutient à la fois les apprentissages linguistiques et la confiance en soi.

### **6.3. Amélioration de la production écrite :**

La remédiation lexicale représente un enjeu fondamental pour l'amélioration de la production écrite, lorsqu'elle s'inscrit dans une dynamique interactive et collaborative. En intégrant cette remédiation dans une stratégie didactique, on reconnaît l'apprenant non pas comme un récepteur passif mais comme un acteur engagé dans le développement de ses compétences langagières.

Le cadre socioconstructiviste, tel qu'exposé par Vygotski (1978), avec sa notion de zone proximale de développement, offre un cadre précieux pour comprendre comment l'intervention de l'enseignant permet à l'élève d'accéder à des niveaux de compréhension plus élevés. L'enseignement devient alors un processus itératif où le vocabulaire est non seulement corrigé mais utilisé comme un véritable outil de pensée et d'expression.

Selon Mercer (2000), le dialogue éducatif joue un rôle crucial dans cette co-construction. Les interactions, qu'elles soient entre pairs ou avec l'enseignant, favorisent non seulement l'acquisition lexicale mais aussi la compétence métalinguistique, essentielle pour une écriture structurée et nuancée.

La théorie de l'Output Hypothesis de Swain (2000) corrobore cette approche. En exigeant de l'apprenant qu'il mette ses idées en mots, cette hypothèse stimule la prise de conscience des lacunes lexicales et le pousse à ajuster son discours. Cela confère à la production écrite un rôle d'outil d'apprentissage, renforçant ainsi l'intégration des savoirs lexicaux.

En conclusion, l'approche intégrée que nous avons explorée dans ce chapitre permet de dépasser l'opposition souvent perçue entre les compétences lexicales et rédactionnelles. En articulant ces deux dimensions de manière complémentaire, elle favorise à la fois le développement d'un lexique précis et l'amélioration de la qualité des productions écrites. La remédiation lexicale, lorsqu'elle est contextualisée et menée de façon collaborative, constitue

ainsi un levier essentiel pour renforcer les compétences langagières des apprenants et soutenir leur expression écrite de manière durable et cohérente.

# **La partie pratique**

# **Chapitre I :**

# **Méthodologie**

## 1. Cadre général de l'expérimentation :

L'expérimentation s'est déroulée au sein du CEM Siouda El Houssin, situé dans la commune de Ghilassa, wilaya de Bordj Bou Arréridj durant l'année scolaire 2024/2025.

Ce travail s'inscrit dans le cadre du FLE. Il s'agit d'une démarche didactique visant à mettre davantage l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire d'une manière allégée et répétée. Et de vérifier ensuite son impact sur la qualité des productions écrites. Cette démarche consiste en l'intégration systématique de fiches de vocabulaire.

## 2. Problématique, hypothèses et objectifs de la recherche :

Ce travail de recherche s'interroge sur l'apport des fiches vocabulaire sur la qualité des productions écrites en français langue étrangère chez les apprenants du cycle moyen. Plus précisément, elle tente de répondre à la question suivante : *Dans quelle mesure la fréquence d'utilisation des fiches de vocabulaire influence-t-elle la qualité des productions écrites des élèves ?*

Dans ce qui suit, nous allons rappeler les hypothèses de notre recherche telles que formulées dans l'introduction générale :

- Les fiches vocabulaires faciliteraient la mémorisation du vocabulaire d'une manière plus durable.
- Les fiches vocabulaires faciliteraient leurs récupérations et diminueraient la charge cognitive.
- Les fiches vocabulaires amélioreraient la qualité des productions écrites des élèves.

## 3. Méthode

### 3.1. Participants :

L'expérimentation s'est déroulée au sein de l'établissement scolaire "Martyre Siouda El Houssin", situé dans la commune de Ghilassa, dans la wilaya de Bordj Bou Arréridj.

En collaboration avec l'enseignante qui s'est engagée à nous aider dans la réalisation de notre expérimentation nous avons travaillé avec 2 classes dont l'une a servi de témoin et l'autre de classe expérimentale.

Nous tenons à préciser que nous avons formé 2 groupes contenant 10 apprenants chacun : De chaque classe l'enseignante a choisi les 10 meilleurs et ce pour plusieurs raisons, citons :

- Pour avoir deux groupes équilibrés.

- Pour avoir affaire à des apprenants ayant un minimum de compétences rédactionnelles.

### 3.2. Matériel expérimental :

Etant donné que les apprenants de deuxième année sont amenés à rédiger une légende, et vu que le groupe témoin devait suivre son programme habituel, nous étions obligés d'utiliser le manuel scolaire comme source principale des textes de la séquence (Les personnages légendaires).

Les fiches utilisées ont été élaborées en fonction des textes supports utilisées par l'enseignante en tenant compte du thème de la séquence et du vocabulaire le plus fréquent et le plus utiles pour rédiger une légende. (Voir annex)

### 3.3. La grille d'évaluation :

Dans notre étude nous avons opté pour l'utilisation de la grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de (Germain, Netten & Séguin 2004)

L'origine de cette grille d'analyse textuelle remonte aux travaux menés au Canada par Germain, Netten et Séguin dans le cadre de l'Approche neurolinguistique (ANL), développée au début des années 2000. Cette approche a été conçue pour améliorer l'enseignement du français langue seconde en mettant l'accent sur l'usage authentique de la langue et le développement de la compétence de communication.

Cette grille a connu une large utilisation au Canada, en particulier dans le cadre de recherches approfondies sur l'enseignement du français langue seconde. Elle a par la suite été adaptée et reprise par de nombreux chercheurs et praticiens dans divers contextes d'enseignement, notamment en FLE et en FLS. Elle permet de réaliser une évaluation formative, centrée sur les progrès de l'élève, tout en offrant une description fine et détaillée de ses compétences en production écrite.

La grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de (Germain, Netten & Séguin 2004) vise à évaluer les productions écrites des apprenants selon deux indices principaux :

- L'indice de précision : évalue la justesse linguistique (morphologie, syntaxe, orthographe, vocabulaire adéquat).
- L'indice d'aisance : mesure la fluidité, la cohérence textuelle, la richesse des idées et l'organisation du texte.

L'utilisation de la grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de Germain, Netten et Séguin (2004) permet à l'enseignant d'évaluer les productions écrites des élèves de manière structurée et formative. Elle repose sur deux axes principaux : la précision linguistique et l'aisance scripturale. Pour l'utiliser, l'enseignant lit attentivement le texte de l'élève, puis évalue chaque critère de la grille (vocabulaire, grammaire, cohérence, organisation, etc.) en cochant le niveau atteint ou en formulant des commentaires. Cette démarche permet non seulement de cerner les acquis et les lacunes des apprenants, mais aussi de leur offrir un retour individualisé, facilitant ainsi une remédiation ciblée. Elle sert également à suivre l'évolution des compétences rédactionnelles au fil des activités, voir le tableau ci-dessous : Grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de (Germain, Netten & Séguin 2004)

C	Indices de précision														Indices d'aisance				
	Ordre des informations			Liens entre les phrases			Ponctuation			Structure des phrases			Accord des verbes			Nombre de phrases	Nombre de subordinées	Nombre d'adjectifs et d'adverbes	
N	+	±	-	+	±	-	+	±	-	+	±	-	+	±	-				
01																			
02																			
03																			
04																			
05																			
06																			
07																			
08																			
09																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
T																			

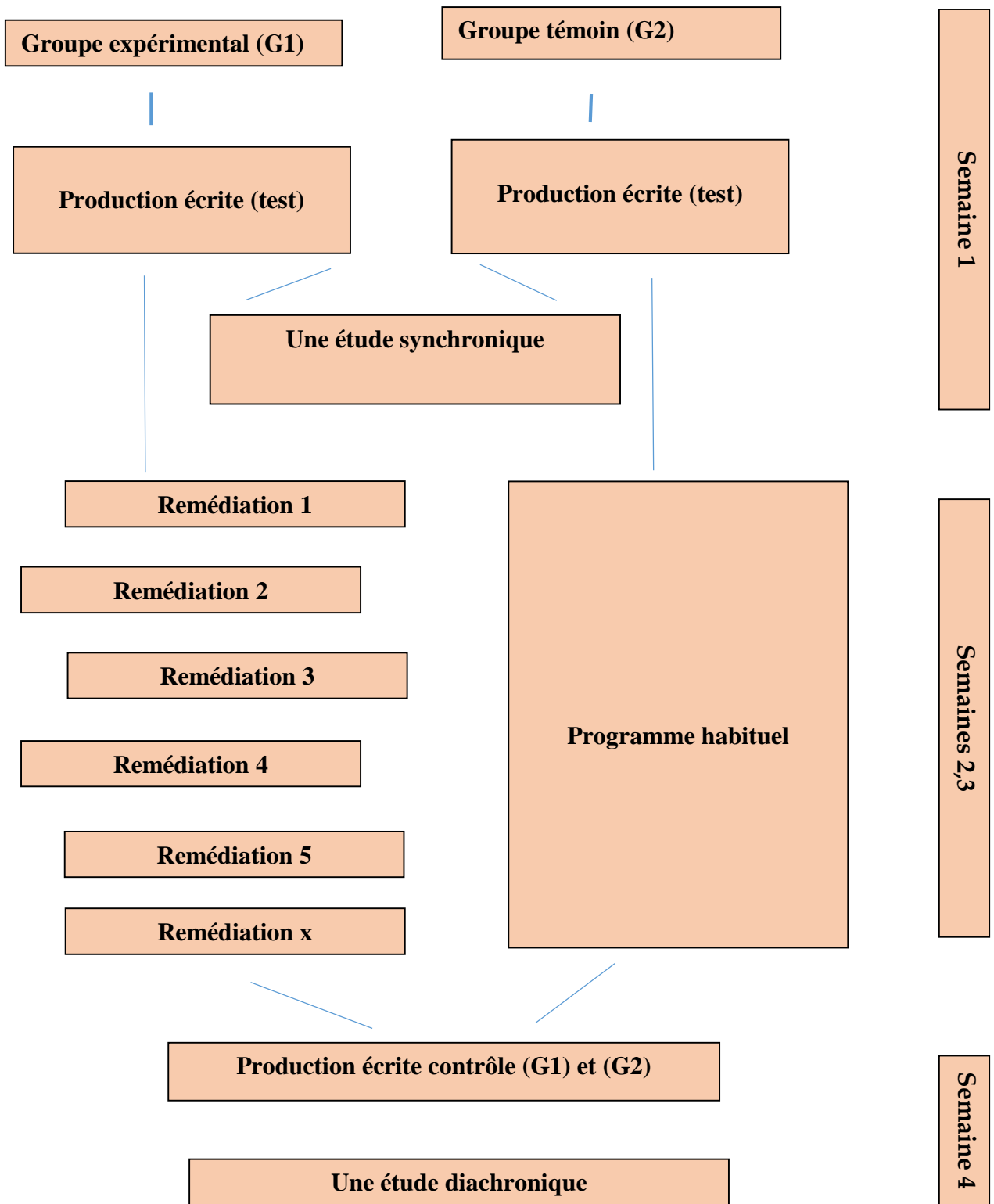
Grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de (Germain, Netten & Séguin 2004)

### **3.4. Justification du choix de la grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de (Germain, Netten & Séguin 2004) :**

Le choix de la grille d'analyse textuelle, inspirée des travaux de Germain, Netten et Séguin (2004), repose sur la nature de ses critères, adaptés à l'analyse de textes courts, voire très courts, comme des résumés de légendes ce qui correspond au cadre de notre expérimentation. En effet, nous cherchons à mesurer l'amélioration des productions écrites à partir de critères palpables et précis, tels que la cohérence du message, la clarté des idées, l'organisation du contenu et la richesse du vocabulaire mobilisé. Cette grille est particulièrement adaptée à une approche communicative de l'évaluation, centrée sur la capacité de l'élève à transmettre un message clair et structuré dans un format écrit concis. Ce type d'analyse rejoint les objectifs de notre recherche, qui vise à observer l'impact des fiches de vocabulaire sur la qualité rédactionnelle des élèves.

### **4. Procédure et plan expérimental :**

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons travaillé avec deux groupes d'élèves : un groupe expérimental (G1) et un groupe témoin (G2). Lors de la première semaine, une production écrite de type test a été proposée aux deux groupes. Cette production initiale nous a permis d'évaluer le niveau de départ des élèves. À la suite de cette évaluation, une étude synchronique a été menée afin de comparer les performances des deux groupes à un instant donné, avant toute intervention pédagogique différenciée. Au cours des deuxièmes et troisièmes semaines, des séances pédagogiques ont été animées dans les deux groupes. Toutefois, une différence notable a été introduite : avec le groupe expérimental, nous avons intégré l'usage de fiches de vocabulaire, exploitées pendant 5 à 10 minutes à la fin de chaque séance. Ces fiches avaient pour objectif de renforcer le lexique appris en classe et de favoriser sa réutilisation dans les productions écrites. En parallèle, le groupe témoin a poursuivi l'apprentissage habituel, sans recours à ces outils. Enfin, durant la quatrième semaine, une production écrite de contrôle a été réalisée par les deux groupes. Cette évaluation finale nous a permis de procéder à une étude diachronique, en comparant les productions initiales et finales de chaque groupe, dans le but d'analyser l'évolution des performances écrites et de mesurer l'impact de l'utilisation des fiches de vocabulaire sur la qualité des écrits des élèves.



Organigramme du protocole expérimental

### 5. Méthode d'analyse :

L'analyse des données recueillies au cours de l'expérimentation repose sur une double approche : une étude synchronique et une étude diachronique des productions écrites des élèves.

L'étude synchronique a été menée à l'issue de la première semaine d'expérimentation. Elle a consisté à comparer les productions écrites des deux groupes (expérimental et témoin) afin d'évaluer leur niveau initial. Cette analyse a permis de relever les différences ou similitudes entre les groupes en termes de cohérence, d'organisation des idées, d'aisance rédactionnelle et de maîtrise du vocabulaire. Et de s'assurer en même temps de la fiabilité des deux groupes.

L'étude diachronique, quant à elle, a été réalisée à la fin de la quatrième semaine. Elle visait à mesurer l'évolution des performances du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Cette étape a permis de déterminer l'impact des séances expérimentales et de l'exploitation des fiches de vocabulaire sur la qualité des écrits produits.

**Chapitre II :**  
**Analyse et interprétation des**  
**résultats**

## Introduction

Après avoir exposé le cadre méthodologique de notre recherche, Nous aborderons dans ce chapitre l'analyser des résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation menée auprès des élèves. Cette étape vise à mesurer l'impact de l'utilisation fréquente des fiches vocabulaire sur la qualité des productions écrites des apprenants à travers une analyse quantitative et qualitative basée sur deux indices fondamentaux : l'indice de précision et l'indice d'aisance, selon la grille d'analyse textuelle inspirée des travaux de Germain, Netten et Séguin (2004).

Notre recherche scientifique contient deux grandes parties analytiques, une première étude sur un plan synchronique et une deuxième sur un plan diachronique.

Sur le plan synchronique, il s'agit d'une analyse comparative entre les productions écrites initiales (test) des deux groupes (expérimental et témoin), réalisées tout au début de l'expérimentation. Cette analyse vise à évaluer le niveau de départ des élèves et à vérifier l'homogénéité des groupes en termes de compétences rédactionnelles (la validité de l'échantillonnage)

Sur le plan diachronique, l'analyse se concentre sur l'évolution des performances écrites au sein de chaque groupe, en comparant les productions initiales et finales (test et contrôle). Elle a pour objectif principal de mesurer l'impact de l'usage des fiches vocabulaire sur la qualité des écrits des élèves.

## 1. Analyse et interprétation des résultats sur le plan synchronique

### 1.1. Analyse et interprétation selon l'indice de précision (étude comparative G1 vs G2)

L'indice de précision comprends plusieurs critères qui donnent des informations sur le degré de précision linguistique de la production écrite.

C'est en analysant ces critères que nous allons former une idée sur la qualité des productions écrites.

#### 1.1.1. L'ordre des informations :

Ordre des informations			
	+	±	-
Groupe 1	3	3	4
Groupe 2	4	3	3

Tableau N°01

Selon le **tableau 01**, nous constatons que les deux groupes présentent une maîtrise assez moyenne du respect de l'ordre des informations à savoir 6 apprenants dans le G1 et 7 dans le G2.

### 1.1.2. Liens entre les phrases :

	Liens entre les phrases		
	+	±	-
<b>Groupe 1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
<b>Groupe 2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

**Tableau N°02**

Dans le **tableau 02**, nous relevons que les deux groupes rencontrent des difficultés dans l'établissement des liens entre les phrases : (3 + vs 7 – pour le G1) et (4 + vs 6 – pour le G2). En effet la majorité des phrases étaient rédigées d'une manière isolée sans mots de liaison comme le témoignent le passage suivant tirés de la copie 3 :

-Copie 3 (Groupe 1) : « *Spider-Man un personnage légendaire est. Il naît le 10 août 1962 à New York. Il piqué une araignée. Son vrai nom Peter Parker est. Il s'attache aux murs et peut tirer une toile d'araignée. Son père Richard Parker, sa mère s'appelle Merry.* »

### 1.1.3. La ponctuation :

Les résultats dans le **tableau 03** montrent clairement le respect de la ponctuation est assez faible dans les deux groupes : (04 + vs 06 dans le groupe test) et (03 + vs 07 dans le groupe témoin).

	La ponctuation		
	+	±	-
<b>Groupe 1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Groupe 2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

**Tableau N°03**

Nous remarquons que les résultats sont relativement proches, avec un petit avantage pour le groupe expérimental (G1), qui présente un résultat mitigé de plus. Cela peut suggérer une utilisation un peu plus nuancée de la ponctuation, même si les deux groupes affichent encore des lacunes importantes dans ce domaine.

### 1.1.4. La structure des phrases :

	La structure des phrases		
	+	±	-
<b>Groupe 1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Groupe 2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

**Tableau N°04**

Ce critère relevant de la syntaxe représente un véritable obstacle pour les apprenants. En effet, comme le témoignent les résultats indiqués dans le tableau 04, une seule phrase syntaxiquement correctement formulée, 3 phrases plus ou moins correctement formulées et 6 complètement mal formulées dans chaque groupe.

Comme nous le constatons dans les exemples ci-dessous, la plupart des apprenants rencontre des difficultés au niveau de la structuration des phrases.

#### 1.1.5. L'accord des verbes :

	L'accord des verbes		
	+	±	-
<b>Groupe 1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Groupe 2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

**Tableau N°05**

Dans le G1 comme dans le G2, les apprenants rencontrent des difficultés au niveau de la conjugaison en générale. En effet le tableau 05 affirme que 50% des élèves ne maîtrisent pas l'accord des verbes alors que les 50 % qui restent sont incluent des accords respectés et plus ou moins respectés.

#### 1.2. Analyse et interprétation selon l'indice d'aisance (étude comparative G1 vs G2)

L'analyse de l'aisance rédactionnelle repose sur des critères quantitatifs permettant d'évaluer le degré de facilité rédactionnelle du scripteur ainsi que sa richesse lexicale.

##### 1.2.1. Le nombre de phrases :

Groupe	Nombre de phrases	Moyenne /copie
<b>Groupe 1</b>	<b>57</b>	<b>5,7</b>
<b>Groupe 2</b>	<b>56</b>	<b>5,6</b>

**Tableau N°6**

Selon le **tableau 06**, les deux groupes dénombrent respectivement presque le même nombre de phrases (57 vs 56) à savoir une moyenne de (5.7 vs 5.6) phrases par production écrite. Ce nombre représente un résultat **acceptable** en prenant compte de la consigne de la production écrite demandée.

##### 1.2.2. Le nombre de subordonnées :

Groupe	Nombre de subordonnées	Moyenne /copie
<b>Groupe 1</b>	<b>8</b>	<b>0,8</b>
<b>Groupe 2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>

**Tableau N°07**

Nous relevons que la différence entre les deux groupes est minime. Cela suggère que les participants, quel que soit le groupe, ont tendance à utiliser des structures syntaxiques simples, avec peu de recours à la subordination. À partir des résultats figurant dans le tableau 07, nous constatons que la différence entre les deux groupes est minime et que l'utilisation des subordonnées est à la limite peu fréquente (0.8 G1 vs 1 G2) utilisation par copie.

### 1.2.3. Le nombre d'adjectifs et d'adverbes :

Groupe	Nombre d'adjectifs et d'adverbes	Nombre d'adjectif + adverbe / copie
Groupe 1	16	1.6
Groupe 2	16	1.6

Tableau N°08

Le tableau 08, témoigne que les adjectifs et les adverbes sont utilisés d'une moyenne de 1.6 par production dans les deux groupes.

### Interprétation globale des résultats sur le plan synchronique :

Cette partie analytique nous a permis de tirer plusieurs constats : D'une part nous nous sommes assuré que le niveau des deux groupes est assez proche et équilibré, ce qui nous a permis de vérifier la validité de notre échantillonnage. D'autre part, nous avons établi un inventaire sur les difficultés rédactionnelles rencontrées par les apprenants :

- La majorité des critères d'aisance ou de précision était marquée par la non maîtrise (-)
- Certains critères représentent plus de difficulté par rapport à d'autres, ce qui nous a permis d'établir le classement suivant selon un ordre décroissant de difficulté :

#### Selon l'indice de précision :

- Liens entre les phrases.
- La ponctuation.
- La structure des phrases.
- L'accord des verbes.
- L'ordre des informations.

#### Selon l'indice d'aisance :

- Le nombre de subordonnées.
- Le nombre d'adjectifs et d'adverbes.
- Le nombre de phrases.

Enfin, les résultats de cette première production test constituent un repère qui nous permettra par la suite de mesurer le degré d'efficacité de la démarche didactique que nous avons adopté (l'utilisation systématique des fiches vocabulaire).

## 2. Analyse et interprétation des résultats sur un plan diachronique

Dans cette partie nous essayerons de mesurer le degré d'amélioration des productions écrites chez les apprenants des deux groupes à partir des productions écrites test et contrôle.

### 2.1. Analyse et interprétation selon l'indice de précision (Groupe témoin) :

#### 2.1.1. L'ordre des informations :

G2	+	±	-
Test	3	3	4
Contrôle	4	2	4

Tableau N°09

Selon le **tableau 09**, nous constatons que le degré du respect de l'ordre des informations est presque le même (4 + contrôle vs 3 + test)

#### 2.1.2. Le lien entre les phrases :

G2	+	±	-
Test	2	1	7
Contrôle	2	3	5

Tableau N°10

Comme nous le constatons dans le tableau 10, le critère « lien entre les phrases a connu une légère amélioration qui se traduit par deux copies qui sont passées d'une appréciation négative (-) à l'appréciation (plus ou moins) ce qui fait que le nombre des apprenant qui n'ont pas fait de lien entre les phrases a diminué de 7 à 5.

#### 2.1.3. La ponctuation et la structure des phrases :

Les deux tableaux ci-dessous affirment clairement que les résultats obtenus dans la production écrite test et contrôle sont pratiquement identiques ce qui nous permet de dire que le groupe témoin de présente aucune amélioration rédactionnelle par rapport aux deux critères « respect de la ponctuation et respect de la structure de la phrase ».

G2	+	±	-
Test	2	2	6
Contrôle	2	2	6

Tableau N°11 : la ponctuation

<b>G2</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>
<b>Test</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Contrôle</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>

Tableau N°12 : La structure des phrases

### 2.1.4 L'accord des verbes :

Pour l'accord des verbes, nous avons relevé une légère amélioration entre La production écrite test et contrôle (3 ± vs 4 ±) se qui se traduit systématiquement par une diminution du nombre des copies qui n'ont pas respecté l'accord des verbes (5 – vs 4 -)

<b>G2</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>
<b>Test</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Contrôle</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Tableau N°13

## 2.2. Analyse et interprétation selon l'indice d'aisance (groupe témoin)

Selon l'indice d'aisance le groupe témoin présente une légère amélioration constatée dans les deux critères : nombre de phrases (58 vs57) et nombre des adjectifs et des adverbes (18 vs16), tandis que le critère nombre de subordonnées n'a connu aucun changement. De ce fait, nous pouvons déduire que l'état d'amélioration du groupe témoin est minime à savoir stationnaire, voire tableau 14.

<b>Groupe 2</b>	<b>Nombre de phrases</b>	<b>Nombre de subordonnées</b>	<b>Nombre d'adjectifs et d'adverbes</b>
<b>Test</b>	<b>57</b>	<b>8</b>	<b>16</b>
<b>Contrôle</b>	<b>58</b>	<b>8</b>	<b>18</b>

Tableau N°14 : les trois critères de l'indice d'aisance

## 2.3. Analyse et interprétation selon l'indice de précision (Groupe expérimental)

### 2.3.1. Selon critère ordre des informations :

<b>G1</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>
<b>Test</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Contrôle</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Tableau N°15

Dans le groupe contrôle, l'ordre des informations est clairement mieux respecté. Le nombre de copies (-) a diminué considérablement entre la production test et contrôle (3- vs 1-), voir le tableau ci-dessous.

### 2.3.2. Selon critère liens entre les phrases :

<b>G1</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>
-----------	----------	----------	----------

<b>Test</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Contrôle</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Tableau N°16

Selon le tableau 16, l'amélioration par rapport à ce critère est significative. En effet, les exemples ci-dessous, relevés des copies (1, 2), illustrent clairement que l'utilisation de connecteurs est plus fréquente par rapport aux productions test :

**-Copier n°01 :** « *Le célèbre Spider-Man, dont le vrai nom est Peter Parker, est né le 10 août 1962 dans l'effervescente ville de New York. Fils de Richard Parker et de Merry, ses parents biologiques ont profondément influencé son enfance. Un jour mémorable, alors que il visitait un laboratoire, il fut accidentellement piqué par une araignée génétiquement modifiée. Cet incident singulier le métamorphosa irréversiblement en l'extraordinaire Spider-Man. Dès lors, il acquit des capacités surhumaines.* »

**-Copier n°09 :** « *Derrière le légendaire Spider-Man se cache Peter Parker, un jeune homme au destin hors du commun. Né dans la vibrante métropole new-yorkaise, il menait une vie ordinaire jusqu'au jour où une araignée, apparemment banale, le mordit. Cet incident, bien qu'insignifiant à première vue, devint le catalyseur d'une transformation incroyable : il se métamorphosa en l'agile et puissant Spider-Man. Grâce à ses nouveaux pouvoirs, il pouvait désormais lancer des toiles d'araignée extrêmement solides et escalader les murs avec une facilité déconcertante.* »

### 2.3.3. Selon critère de ponctuation :

<b>G1</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>
<b>Test</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
<b>Contrôle</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Tableau N°17

Comme nous pouvons constater dans le tableau 17, le critère « respect de la ponctuation » a connu également une amélioration considérable : (5+ vs 2+) et (3 ± vs 1 ±).

### 2.3.4. Selon critère structure des phrases :

<b>G1</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>
<b>Test</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>Contrôle</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Tableau N°18

Plusieurs copies ont enregistré une amélioration dans la structure des phrases ce qui témoigne une amélioration notable par rapport à la production test, voir l'exemple ci-dessous :

**-Copies n°6 :** « *Peter Parker, l'homme derrière le masque iconique de Spider-Man, vit le jour le 10 août 1962 au cœur de la tumultueuse New York. Dès son plus jeune âge, marqué par la disparition tragique de ses parents, il développa un sens aigu de la justice. Un événement crucial bouleversa son existence : lors d'une visite scolaire, il fut malencontreusement mordu par une araignée radioactive. Cette morsure, en apparence anodine, déclencha une métamorphose spectaculaire, lui conférant des aptitudes extraordinaires. Désormais, il pouvait projeter des toiles d'araignée robustes et s'accrocher instantanément aux gratte-ciel vertigineux, des compétences vitales pour protéger la cité. »*

### 2.3.5. Selon critère Accord des verbes :

G1	+	±	-
<b>Test</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Contrôle</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Tableau N°19

Selon le tableau 19, le nombre des apprenants qui ont respecté l'accord des verbes a pratiquement doublé (6 vs 3) ce qui veut dire que l'amélioration est considérable.

### 2.4. Analyse et interprétation selon l'indice d'aisance (groupe expérimental)

Groupe 1	Nombre de phrases	Nombre de subordonnées	Nombre d'adjectifs et d'adverbes
<b>Test</b>	<b>56</b>	<b>10</b>	<b>16</b>
<b>Contrôle</b>	<b>60</b>	<b>24</b>	<b>44</b>

Tableau N°20

### Interprétation des résultats sur le plan diachronique :

L'analyse sur le plan diachronique nous a permis de faire une triple comparaison :

**-Entre la production écrite test et contrôle chez le groupe témoin :** à partir de cette comparaison nous avons constaté que le groupe témoin a connu un état presque stationnaire. Cela se traduit par de légères améliorations dans certains critères comme : ordre des informations, liens entre les phrases, accord des verbes nombre d'adjectifs et d'adverbes.

**-Entre la production écrite test et contrôle chez le groupe expérimental :** à partir de cette comparaison nous avons constaté que le groupe expérimental a enregistré des progrès notables et significatifs dans tous les critères analysés. Cela inclut une nette amélioration de l'ordre des informations, des liens entre les phrases, de la ponctuation, de la structure des phrases, et de l'accord des verbes. Le nombre total de phrases a augmenté. La complexité syntaxique, mesurée par le nombre de subordonnées, a connu une nette augmentation.

L'enrichissement lexical a été notable, avec une forte augmentation du nombre adjectifs et adverbes.

**-Entre l'état d'amélioration entre les deux groupes expérimental et témoin :** Les deux groupes avaient presque le même niveau au début de l'expérimentation. Les résultats indiquent clairement l'efficacité de l'utilisation fréquente des fiches vocabulaire. En effet les résultats obtenus des productions écrites contrôlées témoignent une amélioration remarquable dans la qualité des productions écrites des apprenants du groupe expérimental contrairement au groupe témoin. Cet état des lieux nous permet de valider notre hypothèse stipulant que l'utilisation plus fréquente du vocabulaire (mini fiches vocabulaire) permet une meilleure mémorisation et une meilleure récupération des mots lors de la rédaction et diminue la surcharge cognitive chez les scripteurs, ce qui se traduit directement dans l'amélioration de certains critères comme la ponctuation et la forme du texte.

**Interprétation globale des résultats obtenus :**

À l'issue de notre expérimentation, les résultats obtenus nous ont permis de confirmer les hypothèses formulées au départ. En effet, l'usage régulier et plus fréquent des fiches vocabulaire a permis une amélioration notable dans la mémorisation du lexique. Les élèves du groupe expérimental ont montré une capacité plus élevée à retenir et à réutiliser les mots appris, grâce à la répétition espacée, à la contextualisation et à l'association des explications à des images ou à des exemples conformément aux principes développés par Nation (2001) et Ebbinghaus (1885). Cette mémorisation renforcée a également facilité la récupération lexicale au moment de la production écrite. Les mots, devenus plus accessibles mentalement, ont été mobilisés plus spontanément, ce qui a réduit la surcharge cognitive, comme le stipule la théorie de Sweller (1988). Les apprenants ont ainsi pu consacrer davantage de ressources cognitives à la structuration des idées, à l'organisation textuelle et à la correction grammaticale. Cet allègement cognitif s'est traduit par une amélioration qualitative des textes rédigés. Au final, nous pouvons dire que la démarche didactique proposée souligne le rôle central que jouent les fiches vocabulaire dans l'amélioration des écrits des apprenants.

# **Conclusion générale**

### Conclusion générale :

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le contexte algérien soulève depuis plusieurs années des défis persistants, notamment en ce qui concerne la maîtrise du lexique et la qualité des productions écrites. Ce constat, largement documenté dans les travaux de recherche (Benali, 2019 ; Mekki, 2021), nous a conduits à nous interroger sur l'apport pédagogique d'un outil souvent sous-exploité : la fiche vocabulaire. Partant de l'hypothèse que son utilisation régulière et plus fréquente pourrait améliorer durablement la mémorisation lexicale, faciliter la récupération des données et alléger la surcharge cognitive, notre recherche a mis en pratique cette démarche didactique sur le terrain pour explorer son impact sur la performance scripturale des élèves de deuxième année moyenne. Les résultats obtenus nous ont permis d'observer des signes encourageants qui vont dans le sens des hypothèses formulées : à savoir la facilitation de la mémorisation du vocabulaire et de sa récupération au moment voulu ainsi que la diminution de la surcharge cognitive par le biais de l'automatisation de certaines procédures scripturales, comme c'est le cas pour la répétition qui conduit à une récupération systématique ne demandant pas d'effort mental important. Par cette modeste expérimentation, nous espérons avoir contribué à la résolution de l'une des contraintes scripturales dont la majorité des apprenants algériens se plaint. Nous espérons également continuer dans cette perspective et essayer d'élaborer d'autres démarches didactiques ayant comme objectif de diminuer la surcharge cognitive rédactionnelle. Cependant, cette recherche comporte certaines limites qu'il convient de mentionner. Le nombre restreint de participants ainsi que la durée relativement courte de l'expérimentation ne permettent pas de généraliser pleinement les résultats. De plus, la recherche a été menée dans un seul établissement, ce qui limite la diversité des contextes pédagogiques. L'analyse des productions écrites, bien qu'appuyée sur une grille d'évaluation rigoureuse, reste partiellement subjective. Enfin, certains facteurs extérieurs tels que la motivation des élèves ou la posture de l'enseignant ont pu également influencer les résultats. Dans le futur, il serait intéressant de reproduire cette expérience sur un échantillon plus large, dans des contextes variés, et sur une durée plus longue. L'exploration d'autres outils complémentaires aux fiches de vocabulaire pourrait également enrichir les pratiques pédagogiques et renforcer la compétence scripturale des apprenants.

# **Références bibliographiques**

## Références bibliographiques

### Ouvrages

- [1]. Anderson, J. R. (2015). *\*Cognitive psychology and its implications\** (8th ed.). Worth Publishers.
- [2]. August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *\*Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth\**. Lawrence Erlbaum Associates.
- [3]. Bailly, D. (2007). *\*Le vocabulaire entre langue et discours\** (2e éd.). Ophrys.
- [4]. Cuq, J.-P. (2003). *\*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde\**. CLE International.
- [5]. Galisson, R. (1976). *\*Enseigner le vocabulaire\**. Hachette.
- [6]. Germain, C., Netten, J., & Séguin, H. (2004). *\*Évaluation des compétences langagières en français langue seconde : théorie et pratique\**. Les Éditions CEC.
- [7]. Krashen, S. D. (1982). *\*Principles and practice in second language acquisition\**. Pergamon Press.
- [8]. Marin, D., & Legros, M. (2007). *\*La production écrite en classe de français langue étrangère\**. Hachette.
- [9]. Nation, I. S. P. (2001). *\*Learning vocabulary in another language\**. Cambridge University Press.
- [10]. Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2019). *\*Cognitive load theory\** (2nd ed.). Springer.
- [11]. Vygotsky, L. S. (1978). *\*Mind in society: The development of higher psychological processes\**. Harvard University Press.
- [12]. Wilkins, D. A. (1972). *\*Linguistics in language teaching\**. Edward Arnold.

### Articles scientifiques

- [1]. Benali, A. (2019). Les difficultés lexicales des apprenants algériens en FLE : diagnostic et pistes. *\*Revue Algérienne de Linguistique Appliquée\**, *\*4\**(1), 23–40. <https://doi.org/XXXX>
- [2]. Duvignau, K., & Garcia-Debanc, C. (2008). La catégorisation lexicale dans la production de textes narratifs d'élèves de l'école élémentaire. *\*Repères\**, (37), 183–204. <https://doi.org/10.4000/reperes.183>
- [3]. Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *\*College Composition and Communication\**, *\*32\**(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- [4]. Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., & Gangneux, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. *\*Pratiques\**, (141–142), 208–232. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1361>
- [5]. Lafont-Terranova, J. (2011). Lexique et compétence rédactionnelle : quels liens ? *\*Langages\**, *\*183\**(3), 10–25. <https://doi.org/XXXX>
- [6]. Mekki, A. (2021). La répétition lexicale dans les écrits scolaires : une étude en contexte FLE. *\*Synergies Algérie\**, *\*30\**, 75–90.
- [7]. Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *\*International Reading Association\**.

- [8]. Terras, A. (2012). Effets de deux séquences didactiques sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas d'apprenants de première année moyenne. *\*Synergies Algérie\**, (15), 131–146.

### Mémoires

- [1]. Carter-Thomas, S. (2006). Approche linguistique de la production écrite. In C. Dolz, C. Simard & D. N. Miller (Eds.), *\*Didactique de l'écrit : le français en partage\** (pp. 41–55). De Boeck Supérieur.
- [2]. Cornaire, C., & Raymond, D. (1998). Modèles d'enseignement de l'écriture en langue première et seconde : vers une intégration. *\*Revue canadienne de linguistique appliquée\**, \*1\*(1), 81–103.

### Documents / chapitres

- [3]. Flower, L., & Hayes, J. R. (2002). A Cognitive Process Theory of Writing. In C. Berkenkotter et al. (Eds.), *\*Rethinking the Writing Process: Multidisciplinary Approaches\** (pp. 31–50). Macmillan.
- [4]. Godenir, A., & Terwagne, M. (s.d.). *\*Apprendre à écrire : entre grammaire et expression\**. Université de Liège.
- [5]. Khelladi, A., & Benbouguerra, I. (2022). *\*Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire\** [Mémoire de Master, Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi, Bordj Bou Arreridj]. <https://dspace.univ-bba.dz/items/5be47130-34e3-4f96-8e94-88aa71fd5804>
- [6]. Missaoui, I., & Merrah, K. (2023). *\*L'écrit et la production écrite\** [Mémoire de master, Université de M'sila].
- [7]. Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *\*Sociocultural theory and second language learning\** (pp. 97–114). Oxford University Press.

### Dictionnaires :

- [1]. Dubois, J., Buyse, J., & Crouzet, D. (2002). *\*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage\**. Larousse.
- [2]. Dubois, J., Giacomo, M., & Guespin, L. (1994). *\*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage\**. Larousse.
- [3]. Galisson, R., & Coste, D. (1976). *\*Dictionnaire de didactique des langues\**. Hachette.
- [4]. Larousse. (2000). *\*Le Petit Larousse illustré 2000\**. Larousse.

### Sitographie

- [1]. Cnesco. (2018). Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production écrite ? Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://www.cnesco.fr/fr/enseignement-du-lexique/>
- [2]. MÉTHODAL OpenLab. (s.d.). La production écrite et l'acquisition du vocabulaire dans une perspective linguistique en contexte universitaire. <https://methodal.net>
- [3]. Projet Voltaire. (s.d.). Expression écrite : comment l'améliorer ? <https://www.projet-voltaire.fr>
- [4]. Trésor de la langue française informatisé. (s.d.). Vocabulaire. ATILF – CNRS & Université de Lorraine. <https://www.cnrtl.fr/definition/vocabulaire>

# **Annexes**

---

Mots	Synonyme	Traduction
Éblématique	Symbolique	رمزي
Indissociablement	Inséparablement	لا يتجزأ
Prodige	Génie	عبقري
Quintessence	Essence	جوهر
Catalyseur	Déclencheur	محفز

## Annexes

n° 01

Groupe témoin (test)



Spider man

La légende qui raconte que spider man

son vrai nom Peter Parker. Il est né en

10.08.1962. Peter est étudiant université

un araignée lui a piqué. Il est

transformé spider man. Il peut tirer

des étoiles d'araignée et s'attacher

aux murs.

n° 01

Groupe témoin  
(contrôle)

Spider man

La légende qui raconte (son vrai) de  
 spider man  
 son vrai nom est Peter Parker. Il est  
 né en 10.08.1962 à New York. Le  
 nom de son père est Richard Parker et son  
 mère Mary. Peter est étudiant université  
 une araignée lui a piqué. Il est transformé  
 à spider man. Il peut tirer des yeux  
 d'araignée et s'attacher aux murs.

n° 03

E<sub>2</sub> = témoin (test)

Spider man

1. Spider man est presença legenda.

2. son vrai nom Peter Parker.

3. Il est né le 1982 à New York.

4. son surnom Spider man.

5. son père est: Richard et mère Mary.

6. Il est mort le 2001.

Spider man est presença bugetifole.

n°03

G<sub>2</sub> = témoin  
(contrôle)



## Spider-Man

Spider-Man est personnage léger

son vrai nom est Peter Park

son surnom est Spider-Man

Il est né le 1992 à New York.

son père nom Richard Park et mère

Mary Park.

n°10 =  
groupe témoin (test)



Spider-man

Spider-man est un personnage

légendaire

Son vrai nom est Peter Parker. Il  
est né il y a un en 10/8/1962 à New

York, son Père est Richard Park et

sa mère Merry. L'école de magie où

étudiant universitaire.

n° 10

Groupe témoin  
(contrôle)

Spider-man

Spider-man est un personnage

légendaire. Son vrai nom est Peter Parker.

Il est né le 10/8/1962 à New

York. Son père est Richard Parker et

sa mère s'appelle Mary. Peter Parker a

été piqué par une araignée puis il s'est

transformé à S. M.

Il peut tirer une toile d'araignée et

s'attacher au murs.

N° = 01  
 - Test -  
 - G101 - expérimentale -  
 D. inf



Spider-Man, Peter Parker son surci

meum il <sup>est</sup> né le 10 août 1969 à New York.

Sa mère s'appelle Mary et son père <sup>est</sup> Richard Parker.

Richard Parker, une araignée <sup>à</sup> pique Peter Parker.

Parker, puis il se transforme en Spider-Man.

Il <sup>peut</sup> tirer des toiles et s'attacher aux murs.



- N° = 01
- Contrôle -
  - G<sub>1</sub> = expérimentals -

Spider-Man, le célèbre Spider-Man, dont le

vrai nom est Peter Parker, est né le 12 août 1969 dans

l'effrayante ville de New York. Fils de Richard Parker et de Mary, ses parents

biologues ont profondément influencé son enfance.

Un jour mémorable, alors qu'il visitait un

laboratoire, il fut accidentellement piqué par une

araignée génétiquement modifiée. Cet incident singulier

de métamorphose irréversiblement

l'extat ce extraordinaire Spider-Man. Dès lors, il acquit des capacités surhumaines.

no = 06

G<sub>2</sub>: expérimentale (test)

Spider-Man

Le 10 août 1962 à New York, il

D. info

est né Peter Parker son vrai nom

? est Il peut tiser des toiles et

long

s'attacher aux murs.

n° = 06  
G<sub>2</sub> (expérimentale contide)

Spider-Man



Peter Parker, l'homme derrière le masque inconique  
subj ✓ adj ✓

de Spider-Man, vit le jour le 10 août 1962 au cœur

de la tumultueuse New York. Dès son plus jeune

âge, marqué par la disparition triqued de ses parents,

il développa un sens aigu de la justice. Un

événement crucial bouleversa son existence lors

d'une visite scolaire, il fut malencontreusement

mordu par une araignée radioactive. Cette morsure, en

appas la machine, déclencha une métamorphose

spectaculaire lui conférant des aptitudes extraordinaires

Personnais, il pouvait projeter des toiles d'araignée robustes, il

pourrait profiter des toiles d'araignée robustes et s'accrocher

no = 019  
 - Test -  
 - 6101 - expérimentale -



Spider-Man

Son vrai nom est Peter Parker

Une araignée <sup>la</sup> le pique. Il se transforme en Spider-Man

Il peut s'attacher <sup>cony</sup> au <sup>accorde</sup> murs

n°09  
 - contrôle -  
 - G101 - expérimentale -



Derrière le légendaire Spider-Man se cache  
 Sub adj Sub

Peter Parker, un jeune homme au destin hors du

commun. Né dans la vibrante métropole new-  
 adj

yorkaise, il menait une vie ordinaire jusqu'au

jour où une araignée apparemment banale le  
 Sub adj

mordit. Cet incident, bien qu'insignifiant à
 Sub

première vue, devint le catalyseur d'une

transformation incroyable. il se métamorphosa en
 adj

l'agile et puissant Spider-Man. Grâce à ses nouveaux
 adj adj

pouvoirs, il pouvait désormais lancer des toiles d'araignée
 extrêmement solides et escalader les murs avec une
 adv

facilité déconcertante.

## Résumé

Notre étude explore l'impact des fiches de vocabulaire sur l'amélioration des productions écrites en FLE chez des élèves algériens de 2<sup>e</sup> AM. Partant du constat d'une pauvreté lexicale affectant la qualité des écrits, la recherche évalue comment ces fiches favorisent l'acquisition, la mémorisation et la réutilisation du lexique, tout en réduisant la surcharge cognitive. Une expérimentation compare un groupe utilisant les fiches (expérimental) et un groupe témoin, analysant leur influence sur la richesse lexicale et la précision des productions écrites.

**Mots clés :** Vocabulaire , production écrite , fiches de vocabulaire .

## الملخص

تهدف دراستنا إلى تقييم تأثير استخدام بطاقات المفردات في تحسين الكتابة باللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط في الجزائر. انطلاقاً من ملاحظة ضعف الثروة اللغوية الذي يؤثر على جودة النصوص، تبحث الدراسة كيف تدعم هذه البطاقات اكتساب المفردات، حفظها، واستخدامها، مع تقليل العبء الإدراكي. تمت مقارنة نتائج مجموعة تجريبية. استخدمت البطاقات مع مجموعة ضابطة لتحليل تأثيرها على تنوع المفردات ودقة التعبير الكتابي .

**الكلمات المفتاحية :** المفردات ، الإنتاج الكتابي ، بطاقة المفردات.

## Abstract

Our study examines the impact of vocabulary flashcards on improving written production in French as a foreign language among Algerian 2nd-year middle school students. Based on observed lexical deficiencies affecting writing quality, the research assesses how these flashcards enhance vocabulary acquisition, retention, and reuse while reducing cognitive load. An experiment compared an experimental group (using flashcards) with a control group to analyze their effects on lexical richness and precision in written expression.

**Keywords :** Vocabulary , Written production , Vocabulary sheets .