

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Centre universitaire Abdelhafid BOUSSOUF. Mila



Institut des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères
Filière : Langue française

Les reprises lexicales dans les productions écrites des apprenants algériens de la 1^{ère} AS

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master en sciences du
langage

Présenté par :

1/ Kadja Amal
2/ Mezhoud Abdelbasset

Sous la direction de :

Mme. Mecheri Radja

Devant le jury composé de :

Mr. Bennoui Abdeldjalil ;MCB(Président).
Mme. Mecheri Radja ;MAA (Rapporteur)
Mme Dris Maria ;MCA (Examinatrice)

Année Universitaire 2020-2021

**Les reprises lexicales
dans les productions
écrites des
apprenants algériens
de la 1^{ère} AS**

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

Tout d'abord et spécialement à toi maman pour tes chaleureux encouragements, ta tendresse, ta disponibilité et tes sacrifices. Tu as déployé énormément d'efforts pour que nous ne manquions de rien. Je t'aime et je te souhaite une longue vie dans la bonne santé et le bonheur, que DIEU te protège et te garde pour nous.

A toi papa, ton soutien fut une lumière dans tout mon parcours. Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime et le respect que j'ai toujours eu pour toi.

A mes chères sœurs : Sabah, Amina, Amira, Fatima, et Louiza, pour leur soutien moral et matériel, leur encouragement et leur affection. Mon frère Zakaria. Toute ma famille A mes collègues et tous mes amis et surtout Fatima Zahra, Selsabil et Selma.

Amel

Dédicace

Louange à Dieu tout puissant, qui m'a permis de voir ce jour tant attendu

Je dédie ce travail :

A ton âme cher père

Tu as toujours été pour moi un exemple du père respectueux, honnête, de la personne méticuleuse, je tiens à honorer l'homme que tu es.

A toi, maman : ce modeste travail est le fruit de tous les sacrifices que tu as déployés pour mon éducation et ma formation. Je t'aime maman et j'implore le tout-puissant pour qu'il t'accorde une bonne santé et une vie longue et heureuse.

A mes chers sœurs et frères

J'éprouve une profonde estime pour l'aide que vous m'avez apporté. Vous m'avez soutenu, réconforté et encouragé. Puissent nos liens fraternels se consolider et se pérenniser encore plus.

A mes amis, je vous dédie ce travail et je vous souhaite une vie pleine de santé et de bonheur.

Abdelbasset

Remerciement

Avant tout nous remercions le bon Dieu et nous lui rendons grâce de nous avoir donné foi et volonté.

Je profite par le biais de ce travail, pour exprimer mes vifs remerciements à toute personne contribuant de près ou de loin à l'élaboration de cet humble travail.

Un merci bien particulier à Mme Mecheri Radja, notre directrice de recherche, pour ses remarques, ses directives et l'intérêt qu'elle porte à nous.

Aussi, nous tenons à exprimer notre vive reconnaissance à Mr Moumni, de nous avoir soutenus tout au long de notre année.

Que tous ceux qui ont contribué à mener à bien ce mémoire trouvent ici l'expression de notre parfaite considération.

Déclaration

1. Ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par l'Arrêté N° 933 du 28 juillet 2016 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat.
3. Les citations reprises mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets avec la mention, en bas de page, du nom de l'auteur, l'ouvrage et la page.

Nom : kadja **Prénom :** Amal..... **Signature**

Nom : Mezhoud..... **Prénom :** Abdelbasset..... **Signature :**

Résumé

Cette étude à la fois, linguistique et didactique, porte sur l'emploi des reprises lexicales chez les apprenants algériens. L'objectif principal est de décrire l'utilisation que des apprenants de 1^{ère} année secondaire font des reprises lexicales dans des textes qu'ils écrivent afin de mieux connaître les difficultés qu'ils éprouvent et d'en tirer des indications pour l'enseignement de la cohérence textuelle.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons choisi d'explicitier d'abord les soubassements théoriques qui sous-tendent la notion de la **reprise lexicale**, ensuite nous avons présenté quelques approches de son enseignement vu son rôle indéniable dans la **cohérence textuelle** suivant une méthode descriptive.

Sur le plan pratique, nous avons voulu explorer le traitement de la notion à travers l'analyse du **manuel scolaire** et les instructions officielles (le programme et le document d'accompagnement) de l'année en question. Enfin, nous avons choisi de travailler sur un corpus de **productions écrites** d'apprenants de la région de Tassala Lemtai.

En se référant à la grille de J.Lopez, nous avons tenté d'analyser le manuel scolaire ,et nous avons constaté que la faiblesse des apprenants algériens en ce qui concerne l'emploi des reprises lexicales dans leurs rédactions se situe en grande partie au niveau de la conception des contenus lexicaux dans les ouvrages préconisés par le système éducatif algérien car, comme le montre bien notre recherche, cette conception est incomplète et ne met aucunement l'apprenant en situation d'**apprentissage actif**.

Mots-clés : reprise lexicale, cohérence textuelle, manuel scolaire, productions écrites, apprentissage actif.

Liste des tableaux

Tableau 1:Tableau synoptique, programme de la 1ère AS, 2005, p.16.	42
Tableau 2:Les points de langue abordés dans le programme de la 1ère AS.	44
Tableau 3:Notions se rapportant à la reprise lexicale.....	53
Tableau 4:Analyse des critères externes à la reprise lexicale	61
Tableau 5:Emplois de L’anaphore lexicale.	67

Liste des graphes

Graphe 1:Pourcentage des copies ayant tenu compte de la situation de l’énonciation..	62
Graphe 2:Pourcentage des copies ayant respecté le type dicursif	63
Graphe 3:Pourcentage des copies utilisant un lexique adéquat.....	64
Graphe 4:Pourcentage des copies apportant de nouvelles informations par chaque phrase	64
Graphe 5:Pourcentage des copies contenant ou non des contradictions.	65
Graphe 6:Différents emplois des reprises.....	66

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	13
CHAPITRE THEORIQUE.....	18
INTRODUCTION PARTIELLE.....	19

Partie 1 : La cohérence textuelle

1. LA COHERENCE TEXTUELLE	21
1.1. COHERENCE/ COHESION, CONTRADICTION OU COMPLEMENTARITE ?	21
1.2. LA VISION DE HASSAN ET HALLIDAY	21
1.3. LA VISION DE CHAROLLES.....	22
2. LES 4 META-REGLES DE CHAROLLES.....	23
2.1. META- REGLE DE REPETITION.....	24
2.2. META-REGLE DE PROGRESSION	24
2.3. META-REGLE DE NON CONTRADICTION.....	24
2.4. META-REGLE DE RELATION	25
3. L'ANAPHORE	25
3.1. L'ANAPHORE PRONOMINALE.....	25
3.2. L'ANAPHORE NOMINALE	26
3.2.1. L'ANAPHORE FIDELE	27
3.2.2. L'ANAPHORE INFIDELE.....	27
3.2.3. L'ANAPHORE CONCEPTUELLE.....	28
3.2.4. L'ANAPHORE ASSOCIATIVE.....	28
SYNTHESE.....	28

Partie 2 : L'enseignement du lexique en classe de FLE

1. QUELQUES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE	30
1.1. L'APPROCHE SEMANTIQUE.....	30
1.1.1. LA SYNONYMIE.....	30
1.1.2. L'ANTONYMIE	31
1.1.3. L'HYPERONYMIE ET L'HYPONYMIE	31
1.2. L'APPROCHE FORMELLE.....	31
1.3. L'APPROCHE FREQUENTIELLE.....	32
1.4. L'APPROCHE SEMASIOLOGIQUE ET ONOMASIOLOGIQUE	32
1.4.1. APPROCHE SEMASIOLOGIQUE : UNE ETUDE DE LA FORME AU SENS.....	32
1.4.2. APPROCHE ONOMASIOLOGIQUE : UNE ETUDE DU SENS VERS LA FORME	33
2. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE A TRAVERS L'APPROCHE PAR COMPETENCES	33
2.1. L'APPROCHE PAR COMPETENCES.....	33
2.2. LA COMPETENCE LEXICALE.....	33
SYNTHESE.....	34
CONCLUSION PARTIELLE	35
CHAPITRE PRATIQUE.....	36
INTRODUCTION PARTIELLE.....	37

Partie 1 : Les reprises lexicales dans les manuels scolaires

1. PRESENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES	
39	
2. ANALYSE DU PROGRAMME DE LA 1^{ERE} ANNEE SECONDAIRE.....	41
3. ANALYSE DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DE LA 1^{ERE} AS.....	45

4. ANALYSE DU MANUEL SCOLAIRE DE LA 1 ^{ERE} AS.....	46
5. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE AU SECONDAIRE.....	49
6. LES REPRISES LEXICALES EN 1 ^{ERE} ANNEE SECONDAIRE	53
SYNTHESE.....	55

**Partie 2 : Résultats et évaluation des connaissances sur les reprises lexicales
à travers une analyse des productions écrites d'élèves de la 1^{ère} année
secondaire**

INTRODUCTION.....	57
1. PRESENTATION DU PROFIL LINGUISTIQUE DES APPRENANTS.....	57
2. DESCRIPTION DU CORPUS	57
2.1. TERRAIN D'ETUDE.....	57
2.2. L'ECHANTILLON	58
2.3. LE RECUEIL DES DONNEES	58
2.4. LE SUJET DE LA PRODUCTION ECRITE.....	58
3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	59
3.1. ANALYSE DES CRITERES EXTERNES A LA REPRISE	61
3.1.1. RESPECT DE LA SITUATION D'ENONCIATION	62
3.1.2. RESPECT DU TYPE DISCURSIF	63
3.1.3. L'ADEQUATION DU LEXIQUE AVEC LE SUJET DE LA PROPOSITION	63

3.1.4. APPORT DE NOUVELLES INFORMATIONS PAR CHAQUE PHRASE	64
3.1.5. CONTRADICTION DES IDEES	65
3.2. REPRISE LEXICALE/REPRISE GRAMMATICALE.....	66
3.3. TYPES D'ANAPHORES LEXICALES EMPLOYEES	67
SYNTHESE	67
CONCLUSION PARTIELLE	68
CONCLUSION GENERALE	70
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	73
ANNEXES	75

Introduction générale

Introduction générale

Nombreux sont les défis et les difficultés auxquels l'enseignant de FLE est sans cesse heurté au cours du processus de l'enseignement-apprentissage. Et malgré la diversité des méthodes, des approches et des refontes pédagogiques qui continuent à révolutionner ce domaine, des soucis majeurs menant souvent à des échecs fatals chez l'apprenant viennent témoigner d'une multiplicité de dysfonctionnements faisant que la réflexion autour de toute compétence langagière soit continuellement enrichie afin de pouvoir remédier à tout ce qui peut contribuer dans toute sorte d'échec.

Ainsi, l'écrit, à l'instar des autres compétences de la langue, apparaît comme un champ d'étude trop vaste avec beaucoup d'approches et théories visant l'acquisition de l'habileté de produire des écrits corrects et cohérents.

La notion de la « cohérence textuelle » est, alors, fondamentale et basique pour la maîtrise de l'expression écrite vu qu'elle comprend tous les éléments nécessaires à sa réussite tels que : la progression thématique et la reprise de l'information.

Notre étude est ainsi centrée sur ce dernier élément mais plus précisément sur ce qu'on appelle communément « anaphore lexicale ou l'anaphore nominale ». Elle a pour rôle principal dans un écrit, à l'instar des autres types d'anaphore, d'assurer le fait que la répétition de l'information soit réalisée d'une façon systématique par l'organisation textuelle et les règles lexicales et grammaticale, ceci toujours dans l'objectif de servir la cohérence textuelle.

L'intérêt que nous avons alors porté à cet outil de reprise en particulier est dû, en premier lieu, à un constat que nous avons été bien en mesure de formuler grâce à notre présence sur le terrain en tant qu'enseignants. Il s'agit des hésitations des apprenants face aux activités rédactionnelles justifiées, selon eux, par le manque du lexique. Raison pour laquelle, soit, ils se limitent à l'emploi de la substitution grammaticale, soit, ils ne font que répéter le même groupe nominal tel qu'il est ou, dans la meilleure des conditions, procéder à en remplacer le déterminant de façon aléatoire.

Nous parlons ici d'innombrables formes d'échecs quant à l'emploi de ce procédé, voire même des cas où il est très peu utilisé au profit de l'anaphore pronominale (grammaticale).

Introduction générale

C'est donc un travail élaboré en vue de mettre en exergue les principales causes derrière cette série de dysfonctionnements qui affectent sans doute tout le processus de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Compte tenu de ce que nous avons avancé, et vu l'importance de la reprise lexicale dans la maîtrise de la production écrite, il est légitime de poser la question suivante :

-En quoi consistent les difficultés d'utiliser la reprise lexicale dans les productions écrites des apprenants algériens en 1^{ère} année secondaire ?

Cette question principale se débouche sur deux sous-questions :

- Pourquoi la reprise lexicale n'est que rarement employée dans les écrits des apprenants ?
- Les approches et les méthodes appliquées ne favorisent-elles pas son acquisition et son réemploi ?

Afin de répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- D'abord on pose que l'emploi des anaphores lexicales constitue une source d'hésitation pour les apprenants algériens en 1^{ère} AS. De plus, nous postulons que le manque terrible de vocabulaire et la non maîtrise de la grammaire feraient que l'apprenant soit incapable de se servir de cet outil.
- Par ailleurs, on croit que l'apprentissage des unités lexicales de façon isolée d'une part et la négligence des activités de réemploi, d'autre part, pourrait contribuer à cet état de fait.
- Enfin, nous estimons que la diversité de thématiques proposées à l'intérieur de chaque objet d'étude pourrait influencer l'appropriation et l'exploitation des champs lexicaux.

Ce travail intitulé « **Les reprises lexicales dans les productions écrites des apprenants algériens de la 1^{ère} année secondaire** » fixe comme objectif axiologique, d'une part, l'analyse du manuel scolaire de cette année charnière afin d'identifier les approches suivies dans l'enseignement de la notion de la reprise lexicale ,et de vérifier la conformité de cet outil didactique avec les fascicules du programme pour mieux connaître les causes des dysfonctionnements relevant de la cohérence textuelle ,notamment celle qui est assurée par ces reprises. D'autre part, et étant donné que cette analyse ne pourrait pas suffire à elle-même, nous nous sommes attelés à l'analyse des productions écrites. Pour se faire, nous

Introduction générale

avons choisi comme corpus un ensemble de rédactions d'élèves inscrits en 1^{ère} année secondaire tronc commun lettres au niveau du lycée Ali Kafi à Tassala Lemtaii .Ces élèves ont été confrontés à une tâche rédactionnelle portant sur la production d'un fait divers selon des critères précis et explicités lors de cette activité.

Afin de bien mener notre travail de recherche nous avons opté pour la forme d'organisation suivante :

Nous avons réparti notre travail en deux grands chapitres (l'un théorique et l'autre pratique) :

❖ Le premier chapitre est divisé à son tour en deux parties qui s'intitulent respectivement « la cohérence textuelle » et « l'enseignement du lexique en classe de FLE ».

Ainsi, la première partie va traiter de la question de la cohérence textuelle et celle de la cohésion d'un point de vue historique où nous allons tenter d'exposer les différentes visions des théoriciens, en particulier celles de Charolles et de Hassan et Halliday.

Ensuite, nous allons nous étaler sur le concept de la reprise dans tous ses états où nous allons exposer la typologie de ces reprises à savoir : les reprises grammaticales et les reprises lexicales que nous appelons les anaphores selon la terminologie de Charolles. Nous signalons par la suite que les anaphores lexicales peuvent être subdivisées en plusieurs catégories : fidèle, infidèle, associative et conceptuelle.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons aborder les différentes approches de l'enseignement du lexique. Nous notons bien qu'il nous est impossible de parcourir toutes les théories à ce propos à cause du désir d'enseigner davantage le lexique. C'est pour cela que nous allons nous contenter de celles qui se rapprochent de notre réalité telles que l'approche sémantique et l'approche formelle. Vu que la tendance maintenant est celle d'enseigner avec l'approche par compétences, nous expliquerons brièvement cette approche pour arriver à comprendre l'enseignement de la compétence lexicale à travers cette tendance qui fait la scène en didactique du FLE.

❖ Le deuxième chapitre est divisé, à son tour, en deux parties : la première prête du concept de la reprise lexicale dans les manuels scolaires, alors que la deuxième sera consacrée à l'analyse du corpus.

En effet, nous procéderons tout d'abord à une analyse du manuel scolaire et des instructions officielles à savoir le programme de français et son document

Introduction générale

d'accompagnement pour s'assurer de la conformité de ces documents avec les finalités de l'enseignement du FLE au secondaire et de savoir comment se présentent les contenus ayant trait à la reprise lexicale pour mieux comprendre les lacunes recensées chez nos apprenants. Aucune affirmation ne pourrait être déclarée sans faire une expérimentation sur le terrain, alors, nous consacrerons notre deuxième partie du chapitre pratique à l'analyse des productions écrites des élèves de la 1^{ère} année secondaire portant sur le fait divers, ce dernier étant un type discursif qui nécessite principalement le recours à la reprise lexicale pour assurer la cohérence textuelle.

En guise de conclusion, nous allons tenter d'exposer les résultats et les synthèses que nous avons déduits à travers les différents fragments de notre travail. Enfin, nous allons tâcher d'apporter des éléments de réponse à notre problématique pour permettre aux recherches à venir à en tirer profit et élargir cette recherche.

Chapitre théorique

Chapitre théorique

Introduction partielle

Multiplés sont les procédés et les techniques utilisés par les enseignants de FLE afin de redresser et d'évaluer les productions écrites toujours dans le souci de vérifier et d'assurer « la cohérence textuelle ». Cette notion, qui a toujours préoccupé les théoriciens en didactique, mais également en linguistique, continue à en faire autant notamment face aux nouveaux défis auxquels l'enseignement est heurté à l'image de nouvelles refontes pédagogiques.

Ainsi, nous avons opté pour une démarche à portée évolutive afin de faire un survol analytique des conceptions les plus pertinentes de cette notion.

Ensuite, il nous semble inévitable de porter un intérêt sur le concept de l'anaphore, du moment où ce procédé représente notre objet d'étude. Et comme nous avons mentionné là-dessus vu la diversité des défis qu'affronte l'enseignant, il s'avère indispensable d'effectuer ne serait-ce qu'un passage sur les méthodes d'enseignement du lexique en vue de cerner les approches dont l'enseignant peut se servir.

Chapitre théorique

Partie 1 : La cohérence textuelle

1. La cohérence textuelle

1.1. Cohérence/ Cohésion, contradiction ou complémentarité ?

1.2. La vision de Hassan et Halliday

2. Les 4 méta-règles de Charolles

2.1. Méta- règle de répétition

2.2. Méta-règle de progression

2.3. Méta-règle de non contradiction

2.4. Méta-règle de relation

3. L'anaphore

3.1. L'anaphore pronominale

3.2. L'anaphore nominale

3.2.1. L'anaphore fidèle

3.2.2. L'anaphore infidèle

3.2.3. L'anaphore conceptuelle

3.2.4. L'anaphore associative

Synthèse

Chapitre théorique

Compte tenu de l'importance du critère de la cohérence textuelle dans les productions écrites des apprenants, nous estimons primordial de consacrer une partie traitant cette notion, ce qui fait que nous commençons par exposer un survol des différentes conceptions à ce propos pour entamer par la suite le concept de l'anaphore et sa typologie.

1. La cohérence textuelle

1.1. Cohérence/ Cohésion, contradiction ou complémentarité ?

Depuis le temps que les linguistes se sont mis à porter un intérêt particulier à la notion de la cohérence textuelle, la multiplicité des conceptions des deux notions « cohérence/cohésion » fait que le champ d'étude élaboré autour de cette, soit disant, dichotomie soit continuellement enrichi et sans cesse investi grâce aux différentes contributions des chercheurs.

Ainsi, de la vision purement sémantique de Hassan et Halliday à la conception pragmatique de Charolles, nous allons tenter d'opérer une lecture historique tout en tâchant de mettre l'accent sur les points de divergence les plus répandus chez les théoriciens cités ci-dessus.

1.2. La vision de Hassan et Halliday

Dans leur célèbre ouvrage « Cohesion in English, 1976 », Hassan et Halliday (1976, p.4) définissent l'idée de la cohésion comme « *un concept sémantique qui réfère aux relations de sens qui existent à l'intérieur du texte et qui le définissent en tant que texte* ».

Le texte est ainsi perçu comme une entité dont les différents éléments sont étroitement liés en vue de servir son caractère organisationnel.

Ainsi, au sein de n'importe quel texte, et pour assurer une connexion grammaticale (qui portera, définitivement, sur un volet sémantique) entre les phrases, une abondance de liens et d'outils linguistiques est nécessaire pour rendre le texte porteur de sens et prêt à être décrypté par les lecteurs.

Ce que l'on appelle ainsi « liens » peut désigner, dans ce contexte, différents procédés tels que : l'anaphore, les connecteurs, la progression thématique, etc. Cependant, il est à signaler que l'usage de ces instruments est, strictement, loin d'être aléatoire et que le choix de chacun d'eux doit être orienté par une connaissance, au préalable, du rapport qu'on est censé

Chapitre théorique

ou que l'on veut établir sur le niveau interphrastique. « *Un lien, par exemple, qui ne renvoie pas à un élément jouant un rôle majeur au niveau de la structure informationnelle, ne sera pas cohésif* ». (Shirley Carter-Thomas, 2009, p.21)

Il n'y a donc de cohésion, comme l'affirment les deux auteurs, (Hassan et Halliday, 1976, p.4) que « *lorsque l'interprétation de quelque élément dans le discours dépend de celle d'un autre. Ainsi, l'un présuppose l'autre et ne peut être décodé que par un recours à lui* ».

Le texte doit ainsi ressembler à une chaîne où les différentes parties sont soumises à une relation de dépendance de sens, qui représente ce qu'il y a de plus important entre elles et qui fait que l'on puisse parler de cohésion et, par conséquent, de texte.

Aussi logique et complète que cette vision puisse paraître, il s'avère notable de signaler que la dimension hors-texte soit définitivement exclue et que l'accent soit exclusivement mis sur l'aspect organisationnel et interne du texte loin des données externes de celui-ci. L'unique garant de la cohésion n'est alors, sans doute, que cette fameuse occurrence systématique des outils grammaticaux.

1.3. La vision de Charolles

Selon Ducrot (1972), l'idée de la cohérence dépasse, dans sa globalité, le simple fait de l'occurrence de tels ou tels relateurs linguistiques. Ainsi, il y a cohérence lorsqu'il y a implication et mise en œuvre des paramètres du donné discursif qui sont supposés donner au texte toute sa valeur.

Plus tard, M. Charolles (1995, p.7) adopte presque le même point de vue en affirmant que :

L'occurrence d'un connecteur et/ou d'une anaphore et/ou d'une quelconque autre marque de cohésion n'est en effet ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour que par exemple une suite de deux énoncés paraisse former une séquence cohérente intelligible en tant que tout.

Dans un souci de clarification des faits, nous pouvons tenter de formuler cette vision en montrant que l'idée de la cohérence, dans son essence, et même si elle ne met pas à l'écart l'aspect linguistique qui paraît d'une nécessité indispensable, exige, inévitablement, le

Chapitre théorique

recours aux données liées à la situation de communication, c'est-à-dire la pragmatique du texte ou ce qui en fait un discours.

Ceci dit, et pour venir à bout de toute confusion pouvant résulter d'un éventuel amalgame entre les deux notions de cohésion et cohérence, M. Charolles (1978, p.12) étale, désormais, cette dernière sur deux volets (microstructural et macrostructural) se rattachant directement à l'aspect d'organisation textuelle, mais exigeant sans doute la présence d'une réalité pragmatique en relation avec la réception du texte par le lecteur et qui fait que la cohérence soit intégralement réalisée.

Dans ce cas, la distinction traditionnelle entre cohérence et cohésion ne semble plus avoir aucun droit de cité du fait de la nouvelle charge sémantique accordée au terme « cohérence » et de l'importance cruciale rattachée aux règles de portée discursive. (Charolles, 1978)

De Halliday et Hassan à Charolles, nous avons ainsi témoigné de deux points de vue diamétralement opposés. Ainsi, les premiers se contentent de mettre en avant l'aspect grammatical et organisationnel du texte qu'ils prennent pour le seul et unique responsable de la « cohésion » du texte. De son côté, M. Charolles fusionne dans ses propres termes (cohérence microstructurale et cohérence macrostructurale) toute l'idée d'organisation textuelle, sans pour autant se permettre de se contenter de cette norme interne et linguistique pour décider du caractère cohérent d'un texte, chose qui nécessite selon lui un recours fatal et inévitable aux données pragmatiques en relation avec la réception du texte par le lecteur.

2. Les 4 méta-règles de Charolles

D'après Charolles, la cohérence se manifeste à deux niveaux : microstructural et macrostructural. Ce qui doit, donc, assurer cette cohérence sont les 4 méta-règles qui « *exigent que soit pris en compte les paramètres pragmatiques renvoyant aux participants à l'acte de communication textuelle* » (Charolles, 1978, p.14)

Selon Charolles (1978) un texte doit respecter quatre méta-règles de cohérence dites des règles de « bonne formation textuelle » qui sont : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. Charolles insiste sur le fait que ces règles agissent non seulement sur la constitution d'un ensemble de constituants phrastiques (niveau microstructural) mais aussi séquentiels et textuels (niveau macrostructural).

Chapitre théorique

2.1. Méta- règle de répétition

Pour assurer la cohérence d'un texte, une récurrence systématique de certains éléments est exigée. Ceci peut paraître sous forme de différents procédés linguistiques : la pronominalisation, la définitivisation, les référentiation contextuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements prépositionnels, et les reprises d'inférence.

Dans la même perspective, Charolles (1978, p.14) affirme que « *Tous ces procédés permettent d'accrocher une phrase (ou une séquence) à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin* ».

2.2. Méta-règle de progression

Cette métrarègle complète la méta-règle de la répétition dans la mesure où celle-ci ne suffit pas à elle-même pour assurer la cohérence d'un texte, il faut qu'il y ait une continuité et une progression : « *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* ». (Charolles, 1978, p.20)

En effet, tout texte est censé apporter de nouvelles informations tout en progressant suivant un équilibre constant entre les éléments répétés (les thèmes) et les éléments nouveaux (les rhèmes). Néanmoins, cet apport ne se fait pas aléatoirement.

Plusieurs chercheurs proposent des modèles de cohérence où thème et rhème sont articulés de façon à assurer « *le périlleux équilibre entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique)* ». (Charolles, 1995, p.7)

Cette articulation varie d'une phrase à une autre dans le développement d'un texte suivant trois types de progression : la progression à thème linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés. (Combettes, 1983)

2.3. Méta-règle de non contradiction

Cette règle se rapporte à la logique du texte qui ne doit pas comporter des objets textuels dont les caractéristiques sont contradictoires.

Le scripteur doit, ainsi, veiller à ce que cette logique soit respectée en évitant de contredire les faits cités tout au long de son texte.

Chapitre théorique

La cohérence d'un texte, d'après Charolles (1978), exige ainsi pour condition primordiale qu'aucun élément de son développement ne soit en contradiction avec un contenu posé ou présupposé au préalable.

2.4. Méta-règle de relation

Selon Charolles (1978), cette règle consiste à assurer une relation de congruence qui doit exister entre les événements et les actions relatés au sein du texte.

Ainsi, il s'agit d'une règle purement pragmatique du moment où cette relation de congruence doit être perçue et réfléchie du point de vue de celui qui aborde le texte.

3. L'anaphore

Multiplés sont les outils et compétences langagiers qui peuvent servir à assurer la cohérence textuelle. Cependant, ceux de l'anaphore ont toujours apparu comme importants vu qu'ils concernent en premier lieu l'organisation et la reprise de l'information tout au long du texte. Ainsi, les apports autour de la question sont sans doute nombreux et sa conception est différente d'un chercheur à l'autre.

Pour notre cas, nous avons opté pour la vision de Riegel du fait qu'il nous importe tant de traiter le concept dans tous ses états, chose que fournit le chercheur à travers son ouvrage intitulé « *La grammaire méthodique du français.* »

Ce procédé est alors défini comme « *toute reprise d'un élément antérieur dans un texte* » (Riegel et al., 2009, p .10), et peut être d'une grande valeur si l'on veut vraiment assurer un ordre bien particulier au sein du texte et lui permettre de porter en lui les critères nécessaires pour que l'on puisse éventuellement le qualifier comme étant un texte cohérent ou bien construit.

Il y a deux grands types de l'anaphore :

3.1. L'anaphore pronominale

C'est ce que l'on s'entend à appeler communément « anaphore grammaticale ».

Dans ce cas, un pronom est utilisé pour permettre d'éviter la répétition d'un nom ou d'un groupe nominal pour des fins strictement organisationnelles. (Riegel et al. ,2009)

Selon ce qu'elles représentent dans un texte, on peut distinguer deux types de représentations relatifs à l'anaphore pronominale :

Chapitre théorique

➤ La représentation totale

Le pronom vient remplacer le nom ou le groupe nominal antécédent, l'on parle, ainsi, de pronoms personnels, démonstratifs, et relatifs. (Riegel et al. ,2009)

Ex 01 : **Achille** était un guerrier féroce. **Il** était aussi un amoureux tendre.

Ex02 : Les **jeux vidéo**, il adore **ça**.

➤ Dans les deux exemples précédents, on a fait appel à une substitution pronominale par le biais d'un pronom personnel (il) et un pronom démonstratif (ça) afin de remplacer deux noms (Achille et les jeux vidéo).

➤ La représentation partielle

Le pronom (démonstratif, possessif ou le pronom en) vient représenter uniquement une partie du groupe nominal. (Riegel et al. ,2009)

Ex01 : Elle a vendu la plupart **des accessoires**. Elle n'**en** a gardé qu'un peu.

Dans cet exemple, le nom (les accessoires) est représenté par « **en** » qui met en exergue une partie du tout (un peu).

Certains pronoms (notamment les démonstratifs neutres « ceci, ce, cela » peuvent représenter une phrase ou un fragment du texte, on parle ici d'anaphore résomptive. (Riegel et al.,2009)

Ex 02 : Hitler voulait mettre un terme à la guerre. Pour **cela**, il a déployé toutes ses forces.

Ici, le pronom « cela » représente la phrase « mettre un terme à la guerre ».

3.2. L'anaphore nominale

C'est ce que l'on appelle communément « anaphore lexicale ».

Dans ce cas, un déterminant défini est rajouté au groupe nominal anaphorique qui peut se réaliser sous plusieurs formes et entretenir plusieurs types de relations avec l'antécédent. (Riegel et al. ,2009)

Chapitre théorique

3.2.1. L'anaphore fidèle

Dans ce type d'anaphore, le groupe nominal repris est désormais accompagné d'un déterminant défini au lieu d'un autre indéfini qui l'accompagnait au début (article défini, déterminant démonstratif ou possessif).

Il s'agit donc d'« *une reprise du nom avec simple changement de déterminant* ». (Riegel et al. ,2009, p.1037)

Ex : Une porte toute frêle était le dernier rempart, **cette porte** avait, enfin, été franchie.

L'article indéfini « une » est remplacé par le déterminant démonstratif « cette » alors que le nom « porte » est gardé intact.

3.2.2. L'anaphore infidèle

« *C'est une reprise avec changements lexicaux : le groupe nominal anaphorique contient des éléments différents de son antécédent.* » (Riegel et al. ,2009, p.1038)

L'anaphore peut donc figurer sous forme de : nom propre, synonyme ou équivalant du terme repris ou hyperonyme.

a. Un nom propre peut être remplacé par un nom commun

Ex : Alexandre Dumas a écrit *Les Trois Mousquetaires* en 1844. **Ce génie** est, toujours, considéré comme l'un des écrivains les plus illustres.

Le non propre « Alexandre Dumas » est remplacé par un nom commun « ce génie » qui rappelle sa qualité d'écrivain hors pair.

b. La reprise est effectuée par le biais de la synonymie ou de l'équivalence des termes

Ex : Le dictateur qui a gouverné le pays durant 30 ans est mort, mais **tyran** qu'il était, il n'a jamais osé défier la loi divine.

Le mot « *dictateur* » par un mot proche en signification « *tyran* ».

c. L'expression anaphorique peut, aussi, figurer sous forme d'hyperonyme

Ex : Depuis le matin, **les avions militaires** bombardent des zones civiles, **ces engins de mort** sèment la terreur.

Chapitre théorique

La locution « engins *de mort* » peut inclure plusieurs outils de destruction pouvant causer des pertes humaines ; y compris « *les avions militaires* » qu'elle représente dans ce cas.

3.2.3. L'anaphore conceptuelle

Au lieu de reprendre un mot, l'expression anaphorique résume le contenu de l'antécédent. En d'autres termes : « *elle condense et résume le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou de tout un fragment de texte antérieur* ». (Riegel, 2009, p.1038)

Ex : Il désirait à tout prix obtenir les produits qu'il est venu chercher. **Cette obsession** l'habite depuis qu'il était rentré.

Le mot « *obsession* » reprend le contenu de toute la phrase précédente.

3.2.4. L'anaphore associative

La nature de la relation entre le groupe nominale anaphorique est, dans ce cas, une relation indirecte qui se base sur un lien de référence entre les deux groupes nominaux. (Riegel, 2009, p. 1039)

Ex : Nous avons visité notre **nouvel appartement**. **La cuisine** était à l'italienne.

Dans cet exemple, l'expression anaphorique « la *cuisine* » entreprend non pas une relation de synonymie ou de proximité de signification mais plutôt une relation de partie-tout, c'est à dire une relation indirecte entre l'entité anaphorique et le groupe nominal repris.

Synthèse

Après avoir exposé les concepts de base ayant trait à la cohérence textuelle, chose qui relève de la dimension linguistique de notre recherche, nous tenons à se pencher vers la présentation des approches et des modalités d'enseignement assurant cette cohérence que l'on considère comme élément primordial de la compétence textuelle.

Partie 2 : L'enseignement du lexique en classe de FLE**1. Quelques approches de l'enseignement du lexique****1.1. L'approche sémantique****1.1.1. La synonymie****1.1.2. L'antonymie****1.1.3. L'hyperonymie et l'hyponymie****1.2. L'approche formelle****1.3. L'approche fréquentielle****1.4. L'approche sémasiologique et onomasiologique****1.4.1. L'approche sémasiologique****1.4.2. L'approche onomasiologique****2. L'enseignement du lexique à travers l'approche par compétences****2.1. L'approche par compétences****2.2. La compétence lexicale****Synthèse**

Chapitre théorique

Le lexique, étant l'une des composantes fondamentales de toute langue vivante, suscite l'intérêt des chercheurs en didactique notamment ces trois dernières décennies. Avant les années cinquante, les contenus ont été choisis de façon aléatoire et regroupés sous des thèmes qui ne répondaient pas aux besoins des apprenants (méthodes directes). Ensuite, avec l'arrivée de la théorie des « actes de parole », le lexique ciblé était celui grâce auquel l'apprenant pourrait faire face aux situations de communication les plus confrontées telles que : saluer, se présenter, se renseigner, etc. Au début des années quatre-vingt cet enseignement « systématique » a été délaissé pour céder place au lexique « occasionnel », autrement dit le lexique présent dans un document authentique dans un contexte précis.

D'après ce survol historique nous pouvons comprendre que les didacticiens du français langue étrangère ont accordé et accordent toujours une place importante à l'enseignement du lexique, ce qui justifie l'existence d'une multitude de théories et approches. A ce propos, nous étions donc dans l'obligation de sélectionner les plus reconnues dans le domaine de la didactique du lexique.

1. Quelques approches de l'enseignement du lexique

1.1. L'approche sémantique

Sans pour autant négliger le fait qu'un mot ait un référent, cette approche met en avant les relations sémantiques : « *tout mot renvoie à un référent, mais tout mot entre en relation avec les autres mots, dans un système, le système lexical, où les mots n'ont de sens, de valeur, que par rapport à d'autres, dont ils se rapprochent où se distinguent* ». (Beltrami, 2015)

Ce que l'on peut comprendre de cette citation est que la langue est conçue comme un système, un système lexical, dont les unités entraînent des relations entre-elles et qu'elles ne seraient significatives qu'à travers des rapprochements (synonymie), des distinctions (antonymie) ou encore des inclusions (hyponymie).

Nous abordons de façon concise quelques relations sémantiques.

1.1.1. La synonymie

La synonymie est la relation sémantique qui relie deux unités lexicales dont le sens est presque le même, car, en vrai, il n'y a pas de vrais synonymes, sauf dans le langage technique comme le signale Jacqueline Picoche (2007, p.33) en affirmant que « *En général,*

Chapitre théorique

deux mots ne sont pas exactement équivalents. Ce sont des « parasynonymes » (ou « synonymes approximatifs ») et il n'est pas indifférent d'employer l'un ou l'autre ». Ensuite, elle évoque l'analyse sémique qui consiste à repérer les différences de sens de ces parasynonymes pour permettre à l'apprenant de la langue étrangère d'opérer des distinctions entre eux et, par conséquent, pouvoir employer le mot approprié dans son contexte.

1.1.2. L'antonymie

Les antonymes sont des mots qui ont deux sens opposés. Pour qu'ils soient des antonymes, deux mots doivent avoir au moins un trait en commun comme l'affirme Picoche (2007, p.36) : *« Pour qu'un mot puisse dire le contraire d'un autre, il faut bien qu'ils parlent de la même chose. Si mauvais est l'antonyme de bon, c'est parce que tous deux parlent de la « valeur ».*

1.1.3. L'hyponymie et l'hyponymie

Alise Lehmann (2005, cité par Nikol Sochorová, 2017) définit ces deux relations comme suit : *« La relation d'hyponymie est une relation hiérarchique qui unit un mot spécifique (sous-ordonné), l'hyponyme, à un mot plus général (super-ordonné) nommé l'hyperonyme ».*

Il s'agit, donc, d'une hyperonymie lorsque on passe du général au spécifique. Ainsi, le mot fruit est l'hyperonyme de banane, pomme, raisins, ces trois mots sont, à leurs tours, des hyponymes du mot fruit.

1.2. L'approche formelle

Comme son nom l'indique, cette approche préconise la forme ou comme l'explique Picoche (2007, p.5) à propos des familles de mots :

Elles sont fondées sur le phénomène morphologique de la dérivation et constituées par la combinaison avec une base, ou lexème, de préfixes et de suffixes, ayant chacun une certaine spécificité sémantique et entraînant ou non des changements de catégorie grammaticale

Elle est fondée alors sur les mots de la même famille qui ont en commun la même racine, que Picoche appelle lexème, à laquelle s'ajoute un ou des préfixes et un ou des suffixes engendrant ou non le passage d'une unité sémantique donnée d'une partie de

Chapitre théorique

discours à l'autre. Cette approche permet aux apprenants de construire, à la base d'une même racine, un bagage lexical assez important par l'ajout des affixes. Citons à titre d'exemple le nom « substitut » qui est la base du verbe « substituer » et au nom « substitution ». Dans cet exemple nous avons pu constater que l'ajout des affixes ne signifie pas forcément le changement de la catégorie grammaticale comme il était signalé dans la citation ci-dessus. Certes les affixes sont porteurs de sens, mais il est à noter que ces éléments pourraient être à leur rôle polysèmes et induire les apprenants en erreur comme le suffixe « -eur » : il désigne celui qui fait quelque chose dans acteur, directeur, rédacteur...mais non pas dans le mot baladeur. Il est à noter donc que cette approche ne suffit pas pour construire le sens d'un mot et que les élèves doivent prêter attention à ces exceptions.

1.3. L'approche fréquentielle

Elle s'intéresse à un enseignement systématique basé sur le critère de fréquence du lexique dans une langue donnée à travers l'étude « *des mots très peu spécifiques, très peu connotés, à la fois hypéronymiques et très polysémiques qui apparaissent en tête des diverses listes de fréquences et que tout le monde croit connaître.* » (Picoche, 2007, p.42)

Une fois l'apprenant s'approprié ces mots, il est censé faire face à n'importe quelle situation de communication aussi bien sur le plan de réception que sur le plan de production, grâce aux caractéristiques que nous venons de toucher à travers les propos de Picoche et notamment leur fréquence.

1.4. L'approche sémasiologique et onomasiologique

Pour la présentation du lexique en classe de FLE deux approches sont possibles :

1.4.1. Approche sémasiologique : une étude de la forme au sens

C'est l'approche que l'on trouve dans les dictionnaires, elle consiste à construire le sens à partir de la forme notamment à la base des affixes. Cristelle Cavalla (2009, p.7) insiste sur l'importance de cette démarche dans la mémorisation partant du principe qu'elle se focalise sur la répétition et par conséquent à l'installation des formes lexicales : « *Au plan didactique, utiliser une approche sémasiologique pour l'enseignement des langues est très important pour aider à la répétition, à la fixation de formes lexicales (des morphèmes) et syntaxiques (des structures figées)* ».

1.4.2. Approche onomasiologique : une étude du sens vers la forme

C'est une démarche qui permet d'aller de la signification ou de l'idée vers le mot ou le groupe de mots qui l'exprime. Selon la même auteure (2009, p.7), cette approche :

Permet d'aborder non pas les expressions contenant, par exemple, le nom triste mais celles signifiant triste ou de façon plus générale, comment dire la tristesse. Par exemple, la collocation avoir le cafard ne contient pas le mot triste mais participe à l'expression de la tristesse.

Cette approche qui favorise l'accès à un vocabulaire étendu sans exclure toutes les réalités qui s'y rapportent peut-être présente dans le jeu des mots croisés.

En fait, les deux approches sont complémentaires car la sémasiologie met en avant des listes de mots alors que l'onomasiologie se concentre sur la contextualisation et l'aspect culturel. Une conjugaison des deux approches par l'enseignant du FLE s'affiche alors de prime abord.

2. L'enseignement du lexique à travers l'approche par compétences

2.1. L'approche par compétences

L'approche par compétences est une nouvelle approche qui préconise l'autonomie de l'apprenant en passant d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage à travers la mobilisation de plusieurs types de compétences comme nous pouvons le constater dans les propos de Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet (2010, 15-28.) : « *Le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques.* »

Nous devons souligner par-là que les compétences doivent être mobilisées non seulement dans un contexte scolaire, mais principalement dans la vie courante et dans des situations réelles. Nous tenterons de définir la compétence lexicale car elle constitue une compétence linguistique indispensable à la communication sur le plan réceptif et productif.

2.2. La compétence lexicale

La compétence lexicale étant une composante de la compétence communicative est définie selon Holec (1991, cité par Karek, 2019) comme la capacité de comprendre et

Chapitre théorique

d'employer soit à l'écrit ou à l'oral des mots dans une situation de communication précise dans laquelle l'apprenant est obligé à assurer une tâche dans un contexte déterminé relatif à la vie courante, autrement dit, c'est être capable d'employer un vocabulaire donné dans un contexte précis. Elle est un facteur déterminant de la compétence linguistique (Hilton, 2006, cité par Karek, 2019). Nous précisons que certes, la compétence lexicale assure la compréhension et la production linéaires d'un message oral ou écrit mais surtout elle est primordiale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère car le lexique dans son ensemble est révélateur d'une dimension sociale non négligeable lors du décodage et d'encodage des messages.

Ce que nous pouvons déduire des propos de Holec est que l'enseignement de cette composante déterminante se fait à travers l'enseignement de la compétence linguistique qui se base sur les quatre habiletés à savoir : l'oral en réception et en production et l'écrit en réception et en production.

Synthèse

La convergence et l'abondance des approches de l'enseignement du lexique nous laissent penser qu'on est encore en train d'esquisser la meilleure méthode de son enseignement.

Chapitre théorique

Conclusion partielle

Bien que la théorie en relation avec la notion de cohérence et celle de cohésion soit féconde et sans cesse en évolution depuis Halliday et Hassan jusqu'à nos jours, tout en passant par Charolles, le débat et les polémiques autour de cette question n'ont rien perdu de leur vigueur avec le temps, notamment que les recherches en la matière sont souvent en relation avec les enjeux pédagogiques.

Le lexique étant, à son tour, l'un des champs d'étude les plus investis par les didacticiens, du fait que son rôle soit indispensable dans la maîtrise de plusieurs procédés en relation avec « la cohérence textuelle » tels que : l'anaphore lexicale, parait, d'après ce que nous avons montré à travers notre travail, comme une compétence dont les approches d'enseignement sont en abondance. Cependant, il est à signaler que l'enseignant est censé veiller sur un choix bien réfléchi de l'approche à adopter en fonction du contexte de la classe, ou bien tâcher d'élaborer une approche globale qui va conjuguer la totalité des approches au profit d'une meilleure efficacité.

Chapitre pratique

Chapitre pratique

Introduction partielle

Dans la perspective de vérifier à quel point persistent les difficultés ayant trait à la reprise lexicale et de pouvoir cerner les causes de ces dysfonctionnements, nous avons axé notre chapitre pratique sur deux parties. Nous commençons tout d'abord par l'analyse du programme et de son document d'accompagnement ainsi que le livre de l'élève, pour arriver ensuite à l'analyse de notre corpus constitué de 20 copies d'apprenants inscrits en 1^{ère} année secondaire. Tout ce que nous allons avancer sera justifié à la lumière de notre cadre théorique.

Partie 1 : Les reprises lexicales dans les manuels scolaires

- 1- Présentation de la grille d'analyse des manuels scolaires**
- 2- Analyse du programme de la 1^{ère} année secondaire**
- 3- Analyse du document d'accompagnement de la 1^{ère} année secondaire**
- 4- Analyse du manuel scolaire de la 1AS**
- 5- L'enseignement du lexique en 1^{ère} année secondaire**
- 6- Les reprises lexicales en 1^{ère} année secondaire**

Synthèse

Chapitre pratique

Après avoir bien défini le cadre théorique de notre étude, nous voulons, à travers ce chapitre, procéder à une lecture minutieuse du livre de l'élève de la 1^{ère} année secondaire ainsi que le programme de cette année et son document d'accompagnement afin de pouvoir déceler les principes qui sous-tendent l'enseignement du lexique dans les classes de FLE en Algérie de façon générale et plus précisément celui des reprises lexicales en première année secondaire.

Nous allons d'abord essayer de discerner les contours de cette notion au cycle secondaire de façon globale à travers l'analyse du programme et du document d'accompagnement de la 1^{ère} année secondaire d'une part, et s'assurer d'autre part de la conformité de ces deux documents aux instructions et aux démarches préconisées par la politique éducative algérienne. Ensuite, nous allons nous atteler à l'analyse du manuel de l'élève en se basant sur une grille d'analyse empruntée à Javier Suso Lopez (2001) (voir annexe 2) et l'aménager selon les objectifs de notre recherche pour pouvoir justifier les incohérences relevant du lexique présentes dans les productions écrites des apprenants de la 1^{ère} année secondaire.

1. Présentation de la grille d'analyse des manuels scolaires

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de suivre la grille d'analyse des manuels scolaires élaborée par Javier Suso Lopez, qui met en avant les nouvelles orientations pédagogiques en FLE (linguistiques, sociocognitives, pédagogique) ainsi que les approches et les méthodes d'enseignement/apprentissage qui font la scène telles que l'approche par compétences. Par ailleurs, cette grille favorise l'analyse de l'opération évaluative en mettant l'accent sur les nouveaux dispositifs qui vont de pair avec les nouvelles orientations didactiques.

Le choix de cette grille d'analyse est motivé par les avantages qu'elle pourrait offrir en matière didactique, et son adéquation avec la réalité éducative algérienne du FLE, vu que notre système éducatif algérien préconise les mêmes démarches que celle présentes dans cette grille. En effet, cette dernière nous permet d'organiser notre étude en relation avec la présentation et la progression des ressources ayant trait au lexique de façon générale et aux reprises lexicales en particulier.

Ainsi, La grille d'analyse que nous avons aménagée selon les objectifs de notre recherche se présente comme suit :

Chapitre pratique

Fiche signalétique	Titre
	Auteur(s)
	Editeur
	Date de parution
textes de lecture proposés	Origine : authentiques, adaptés, fabriqués
	Accessibilité au niveau des élèves : Sur le plan lexical Sur le plan syntaxique
	Thématiques : motivantes, actuelles, reflètent-elles le vécu des apprenants ?
Conformité avec le programme qui prescrit l'approche par compétences	
Favorisation de l'autonomie de l'apprenant	-Apprendre à apprendre -apprendre à comprendre
Situations	Contextualisées
	Significatives
	Pertinentes
	Poussent-elles l'apprenant à mobiliser plusieurs types de compétences
Contenus	Linguistiques (nous nous contenterons des contenus lexicaux)
	Socio-culturels
	Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs, socio-culturels; savoir-faire, etc.)
Types d'activités en relation avec le lexique	activités d'écriture
	Activités de systématisation

Chapitre pratique

	Activités de réemploi
	Activités de réécriture
Evaluation	Adéquation des modalités d'évaluation avec la compétence lexicale
	L'évaluation favorise-t-elle la mobilisation de la compétence lexicale

2. Analyse du programme de la 1^{ère} année secondaire

Le programme de la 1^{ère} année secondaire, dans l'optique de répondre aux aspirations ministérielles, entre autres, la qualité du système éducatif dans un contexte de changements sur l'échelle nationale et internationale, privilégie l'installation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et leur mobilisation par l'apprenant. Pour ce faire, il s'est affiché obligatoire de s'orienter vers un modèle basé sur le développement de l'esprit critique dans le but d'optimiser l'autonomie de l'apprenant.

A l'instar des programmes du secondaire, celui de la 1^{ère} année s'articule autour des fondements théoriques à savoir : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme et l'approche par compétences. Pour la mise en œuvre de ces fondements de façon optimale, le programme offre aux enseignants du FLE des tableaux synoptiques organisés en fonction des objets d'étude traités sous trois angles : discursif, textuel et phrastique. De plus, il propose un ensemble d'activités d'apprentissage variées et un glossaire facilitant la compréhension des théories qui sont à la lumière du programme. Bref, tout cela pour assurer le profil de sortie à l'issue de la première année secondaire qui définit l'Objectif Intermédiaire d'Intégration comme suit : « *produire un texte écrit /oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié* ». (Programme 1AS, 2005, p.5)

Les supports variés se regroupent dans les objets d'étude suivants : la vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre ouverte, le fait divers (exclusivement pour les littéraires) et la nouvelle réaliste.

Le traitement de ces objets d'étude sous les trois angles préalablement signalés implique nécessairement que le lexique lui aussi soit abordé sous les mêmes angles que nous rappelons : discursif, textuel et phrastique.

Chapitre pratique

Le tableau synoptique ci-dessous expose une panoplie de points de langue traités à travers plusieurs types discursifs, ce qui souligne l'importance accordée à la langue et nous permet d'identifier la place accordée à l'enseignement du lexique dans le programme.

Tableau 1:Tableau synoptique, programme de la 1ère AS, 2005, p.16.

Pratiques discursives et intentions	Objets d'étude	Notions clés	Techniques	Thématiques
			d'expression	
I- Les discours				
1-Exposer pour donner des informations	Les textes	- La référence situationnelle - Langue écrite /langue orale - La description objective	<ul style="list-style-type: none"> • Le plan • La prise de notes 	I- Langues (orales, écrites)
2-Dialoguer pour se faire connaître et	Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)	- Les niveaux de langue - La notion d'acte de parole - Les types de plan - La communication différée	<ul style="list-style-type: none"> • L'exposé oral. • Le résumé 	II- L'homme et Son
3-Argumenter	La lettre			• Univers urbain et rural.
pour défendre ou réfuter un point de vue	Ouverte	- La référence situationnelle / la référence cotextuelle	<ul style="list-style-type: none"> • La lettre personnelle et la lettre Administrative 	• Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...
II- La relation d'événements		- La logique des actions dans le récit -Le schéma narratif - Les possibles narratifs - La description subjective	<ul style="list-style-type: none"> □ Le C.V. • □ La fiche de lecture 	• Les transports Les métiers

Chapitre pratique

2 – Relater un événement fictif (re-présenter)	La nouvelle	- Les forces agissantes dans un récit (les actants)		
<p><u>III- Exprimer son individualité</u> -le fait poétique</p> <p>N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>	Poèmes et chansons Textes et images	<p>-La connotation -Les figures de style (métaphore, métonymie) -La personnification -La polysémie -Les isotopies sonores (allitérations et assonances) -Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)</p>		

Après avoir analysé le programme de la 1ère année secondaire, et plus précisément les tableaux présentant les objets d'étude (Annexe 1), nous avons pu relever les notions et les activités qui pourraient avoir trait à l'enseignement de la langue

Tableau 2: Les points de langue abordés dans le programme de la 1ère AS.

Niveau d'étude / Object d'étude	Textuel	Phrastique
La vulgarisation scientifique	<ul style="list-style-type: none"> - la cohésion par les substituts - Présent à valeur atemporelle • Organisation textuelle basée sur : <ul style="list-style-type: none"> - Enchaînements logiques des procédés d'énumération l'emploi de tournures impersonnelles 	Syntaxe : <ul style="list-style-type: none"> - Subordonnées relatives - Subordonnée d'opposition et de concession - Subordonnées de cause et de conséquence - Les tournures impersonnelles - La voix passive - La métaphore comme moyen de reformulation Le lexique : <ul style="list-style-type: none"> - Lexique de la cause, de la conséquence
L'interview	<ul style="list-style-type: none"> - Les niveaux de la langue - Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors...) Les marques de la langue orale 	<ul style="list-style-type: none"> - Les reformulateurs - L'interrogation totale / partielle, l'interrogation rhétorique. - L'injonction
La lettre ouverte	<ul style="list-style-type: none"> - Cohésion et cohérence - Les modalisateurs - Les articulateurs introduisant une réfutation - La cause et la conséquence au niveau sémantique 	Lexique appréciatif ou dépréciatif <ul style="list-style-type: none"> - Les subordonnées concessives - Adverbes - Les incises - Le conditionnel
Le fait divers	<ul style="list-style-type: none"> - Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores), la caractérisation comme facteur de cohésion sémantique - Emploi du conditionnel. - Répartition des énoncés du dire (styles direct et indirect). 	<ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle) - Le passé composé - Le plus que parfait - Le conditionnel (exprimant l'hypothèse) - Les verbes introducteurs de style direct et indirect - Les connecteurs comme outils syntaxiques et comme unités lexicales. - Lexique du délit, de l'insolite de l'accident.

Chapitre pratique

La nouvelle réaliste	Les articulateurs chronologiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Passé simple/imparfait/présent de narration • Le conditionnel dans sa valeur du futur dans le passé • Conséquence et consécuitivité (préparation à la notion de possibles narratifs) • Verbes introducteurs du style direct et indirect (différence entre dire, prétendre que, affirmer que, suggérer que, nier que, rétorquer que) • Verbes de perception (vue, ouïe).
----------------------	-----------------------------------	---

3. Analyse du document d'accompagnement de la 1^{ère} AS

Le document d'accompagnement destiné aux enseignants du français de la première année secondaire leur offre « une lecture fonctionnelle » du nouveau programme. Il reprend et détaille les concepts de base qui sous-tendent ce dernier : il met en avant la linguistique de l'énonciation, l'approche par compétences (désormais APC) et le projet pédagogique.

Ce document fournit aux professeurs une grille d'observation du travail de groupe (Document d'accompagnement 1AS, 2005, p.6), une autre grille d'observation et d'évaluation d'une séquence (Document d'accompagnement 1AS, 2005, p.7), des grilles d'évaluation représentant des exigences minimales que l'apprenant doit respecter lors de sa production écrite. Par ailleurs, le document vise à orienter les professeurs en donnant des explications relatives à la conception du projet pédagogique, en mettant à leur disposition des pistes de travail qui optimisent leurs pratiques enseignantes et contribuent à assurer le socle d'enseignement -apprentissage du français langue étrangère.

Après avoir analysé le document d'accompagnement de la 1^{ère} année secondaire, nous avons pu relever les notions qui pourraient être en relation avec notre objet d'étude :

- La vulgarisation scientifique :
 - L'emploi d'un réseau anaphorique pour assurer la cohésion du texte ;
- Le fait divers :
 - Cohésion assurée par un réseau anaphorique,

Chapitre pratique

-La progression thématique à partir des formes de reprise (répétition, pronominalisation, substitution lexicale)

Parmi les activités de production écrite proposées aux apprenants, celle qui a trait à notre objet d'étude est une activité d'organisation : « production d'un texte cohérent en tenant compte des phénomènes de reprise qui assurent le lien entre les paragraphes (agencement de ces derniers) » (Document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} AS, 2005, p.21)

4. Analyse du manuel scolaire de la 1^{ère} AS

Le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire qui s'intitule « Français » est paru dans l'optique de mettre en exergue les grandes lignes du nouveau programme de la langue française imposées par une politique éducative suite aux changements radicaux découlant de la refonte du système éducatif algérien.

Dans l'avant-propos, le manuel insiste sur la mobilisation des ressources par les apprenants, ce qui favorise leur autonomie et leur permet de réaliser des projets pédagogiques. Il met à leur disposition un sommaire (Annexe 3) qui ne semble pas être exhaustif. Ce dernier se veut une présentation « flash » du contenu du manuel à savoir : les intitulés des projets, les intentions communicatives, les objets d'étude, les séquences et les techniques d'expression.

Afin d'offrir une utilisation guidée du livre aux apprenants, un schéma explicatif reprenant les quatre habiletés : lire, écouter, parler et écrire ainsi que les modalités d'évaluation adéquates à chaque étape d'apprentissage est mis à leur disposition. (Annexe 3)

Les projets d'apprentissage s'articulent ainsi :

- ❖ Une évaluation diagnostique qui se présente sous forme d'une situation problème.
- ❖ Des textes de compréhension de l'écrit généralement suivis de questions portant sur le paratexte, des questions de compréhension détaillée, une expression écrite qui est censée être une situation d'intégration ainsi qu'une petite explication portant sur les notions et les concepts sous l'intitulé de : *faites le point* ou encore des savoir-faire orientant l'élève dans son travail.
- ❖ Une expression orale à travers la proposition de textes et de documents iconiques.
- ❖ Une évaluation certificative.

Chapitre pratique

Les supports de lecture proposés aux apprenants sont diversifiés et variés aussi bien sur le plan thématique que sur le plan linguistique. Le manuel propose des textes d'origine littéraire appartenant aux grands écrivains et poètes notamment algériens et français tels que Jacques Prévert (pp.23-24), Albert Camus (p.68), et Mouloud Feraoun (p.79) (voir annexe 3). De plus, nous trouvons d'autres textes authentiques abordant différentes thématiques en concordance avec le programme, mais il reste à noter qu'il existe des supports qui ne sont pas en adéquation avec les objets d'étude, et la fable de La Fontaine intitulée « les deux pigeons » en est l'exemple parfait : elle s'intègre dans le deuxième objet d'étude qui est l'interview alors qu'elle n'a rien en commun avec cet objet d'étude sauf le type du discours. Il est à signaler que certains textes sont fabriqués par les auteurs du manuel. (Annexe 3)

A travers ces supports, nous nous retrouvons face à une richesse linguistique qui devrait contribuer favorablement à l'installation de la compétence communicative. Cependant il faut noter que la dimension sociale est rarement abordée ce qui entrave la compréhension.

Les supports proposés dans notre objet d'étude « le fait divers » sont nombreux et la plupart d'entre-eux provient d'un seul quotidien national et revient aux années 2004-2005. Malgré l'embarras du choix, rares sont les faits divers accompagnés d'illustrations qui suscitent la curiosité des apprenants et les poussent à anticiper le sens des textes en question.

Nous remarquons, à travers notre lecture, qu'une grande importance est accordée à la linguistique de l'énonciation puisqu'elle constitue l'un des soubassements prisés par la politique éducative algérienne. En effet, il est presque impossible de trouver une activité de compréhension qui n'est pas suivie de questions ou de consignes relevant de l'énonciation, nous citons à titre indicatif les consignes suivantes :

Nous pouvons dans le texte précédent, trouver des traces de la présence du scripteur dans son texte. Dans ce texte, elle est plus franche. Relevez toutes les marques de cette présence. Quelle idée pouvez-vous faire du scripteur ? (Manuel scolaire de la 1^{ère} AS. p.13)

Pour appuyer les acquis des apprenants en matière de la linguistique de l'énonciation, le manuel explique les concepts de cette discipline en les présentant dans un encadré « faites le point ».

Quant aux consignes en relation avec le lexique et plus précisément avec notre objet de recherche, nous avons pu déduire que, majoritairement, elles se trouvent annexées aux activités de compréhension. Il s'agit de questions portant sur :

Chapitre pratique

-la synonymie ou l'antonymie,

- le champ lexical ou sémantique (relevez le champ lexical de l'eau dans chaque texte.)(Manuel scolaire de la 1AS. p.32)

Relevez les mots qui renvoient au piratage (Manuel scolaire de la 1AS p.108)

- la progression thématique (quelle progression thématique caractérise ce texte. (Manuel scolaire de la 1AS p.58)

- le lexique péjoratif et mélioratif

-l'analyse sémique (quelles différences de sens faites-vous entre : ville, métropole, cité, capitale. (Manuel scolaire de la 1AS.p.49)

-des figures de style (relevez toutes les comparaisons effectuées par le journaliste. (Manuel scolaire de la 1AS.p.38)

Nous remarquons que les notions présentes dans le tableau synoptique et les tableaux d'objet d'étude sont reprises dans le livre de l'élève néanmoins leur réemploi n'est pas favorisé.

En ce qui concerne les activités de langue, elles sont regroupées à la fin de chaque séquence en vue de consolider les acquis linguistiques (conjugaison, syntaxe, lexique). Afin de mettre en place la compétence linguistique de façon appropriée, une diversification et organisation selon une taxonomie bien réfléchie ont été privilégiées. En faisant le lien toujours avec notre objet de recherche, nous relevons les exercices suivants :

1-Expliquez ou utilisez dans une phrase chacune des expressions suivantes contenant le mot champ :

Champ de courses, donner libre champ ; champ de recherche ; champ visuel ; prendre du champ ; se battre en champ clos ; à tout bout de champ. (Manuel scolaire de la 1AS.p.60)

2-Dans le petit énoncé suivant, retrouvez le mot dont le sens englobe tous les autres ; retrouvez les préfixes et les suffixes utilisés puis déduisez leur sens.

« La toponymie a pour objet l'étude des noms de lieux ou toponymes. Dans le domaine linguistique, elle constitue l'une des deux branches de l'onomastique ou étude des noms propres (au sens large) l'autre étant l'anthroponymie ou étude des noms de personnes. » (Manuel scolaire de la 1AS.p.66)

Chapitre pratique

3- Un paronyme est un mot qui se rapproche d'un autre par sa forme ou sa sonorité mais qui diffère de lui par le sens. D'où l'importance de bien écouter, de bien prononcer, de soigner son orthographe.

Dans les textes que vous avez étudiés, au moins trois mots ont des paronymes : tract ; affluent ; pullule. Quels sont leurs paronymes ? Voici une liste de mots, trouvez leurs paronymes et leur sens (changer un son, une lettre ou une syllabe pour les retrouver) :

Précepteur ; acception ; irruption ; immigré ; avènement ; impudent ; affection ; accès ; éventaire ; emménager ; éventé ; dénuement.

Faites des phrases avec chaque mot et avec son paronyme. Mémorisez tous ces mots. (Manuel scolaire de la 1AS.p.66)

4-complétez les expressions figées suivantes. Mémorisez-les. (Manuel scolaire de la 1AS.p.190)

Il est fou à

C'est triste à.....

Il est bête à.....

Il est amoureux à.....

Notre analyse de ces exercices montre que l'attention est centrée sur la mémorisation des unités lexicales ensuite la favorisation de leur emploi. Mais il reste à noter que ces consignes ne semblent pas se focaliser sur ce dernier aspect car, d'une part, ils ne proposent pas aux apprenants des outils permettant la résolution de ces problèmes, et d'autre part, ils ne mettent pas l'élève dans une situation où il devrait mobiliser ses acquis car ils manquent de pertinence et de sens.

5. L'enseignement du lexique au secondaire

Le lexique peut être abordé, comme nous l'avons souligné dans la partie théorique (Voir la 2^{ème} partie du chapitre théorique) selon différentes approches que nous rappelons : approche fréquentielle, approche sémantique, approche formelle, approche sémasiologique et onomasiologique.

A la lumière de notre analyse du manuel scolaire des élèves de la 1^{ère} année secondaire, nous pouvons constater que ce dernier n'explique pas l'enseignement des contenus linguistiques, lexicaux entre autres, car ce travail au secondaire « ne constitue pas un

Chapitre pratique

objectif en soi » comme le souligne le document d'accompagnement de la 1^{ère} année secondaire, 2005, dans la page 24.

Nous remarquons, aussi, que lorsque le lexique est abordé, l'apprenant est presque toujours confronté à une consigne relevant soit l'une des relations sémantiques (synonymie, antonymie, paronymie, etc.) soit l'une des caractéristiques morphologiques des unités lexicales ce qui nous mène à déduire que le modèle didactique employé dans l'enseignement du lexique en classe de FLE en 1^{ère} année secondaire préconise principalement :

-Une approche sémantique

-Une approche formelle

-Une approche sémantique qui met en avant les relations de sens que les unités lexicales entraînent entre eux-mêmes. Cette approche est importante car elle se focalise sur le développement de l'esprit critique de l'apprenant en le poussant à mettre ces unités en relation entre eux. A ce propos Lentin (cité par Beltrami, 2015) affirme que :

Ce que nous estimons indispensable n'est pas l'étendue du vocabulaire, mais sa précision et son appartenance au monde réel de chaque enfant, pour lui faire partager le besoin d'adéquation entre objet, concept et représentation verbale.

Pour appuyer nos dires, nous relevons quelques exemples de consignes qui mettent en avant les relations sémantiques :

- Évaluation formative dans la page 142 :
 - *Retrouvez tous les substituts (lexicaux et pronominaux) de 'le maire de Prague'.*
 - *Relevez le champ lexical de délit.*
 - *'Lui a fait payer' relevez l'expression synonyme de celle-ci.*

Trouvez un synonyme de ' a affirmé' qui montrerait davantage l'intention de communication de Pavel Bem.

Nous remarquons à travers ces trois consignes que l'accent est mis sur la reconnaissance des relations sémantiques et non pas sur leur réemploi.

Chapitre pratique

-Dans la batterie d'exercices proposée pour le premier projet intitulé *réaliser une campagne d'informations à l'intention des élèves du lycée* nous nous intéressons au 6^{ème} exercice paru dans la page 62 du manuel scolaire :

-Voici une liste de verbes relatifs à la vue : apercevoir, contempler, découvrir, discerner, regarder, étudier, observer, distinguer, inspecter.

Remplacez à chaque fois le verbe 'voir' par l'un d'eux dans l'énoncé suivant. Avec les verbes que vous n'aurez pas utilisés, inventez un petit texte où vous pourrez les employer, sinon faites des phrases.

Le médecin a vu ma radiographie. Maman lui a demandé ce qu'il en pensait. Il a répondu qu'il allait voir pour décider. Il avait l'air pressé ; j'ai compris pourquoi lorsque j'ai vu un vibreur dans sa poche. Avant de sortir, il a vu la chambre. Maman, elle, avait recommencé à me voir.

Cet exercice se concentre sur l'analyse sémique qui permet selon Francis Grossmann (2011) :

de comparer la manière dont s'organise, du point de vue sémantique, un système lexical, en langue maternelle ou dans différentes langues ; il conserve une vertu explicative indéniable, pour peu qu'il soit manié avec suffisamment de précaution.

L'objectif de cet exercice est donc, d'une part, la contextualisation des verbes de vue pour faire comprendre à l'élève que même les mots considérés comme synonymes ne le sont pas réellement et que, une fois le contexte change, leur signification change aussi. D'autre part, la favorisation du réemploi de ces verbes. Or, la consigne est ambiguë, double et ne permet pas à l'apprenant à en trouver le sens.

Quant à l'approche formelle qui gravite autour de la forme des unités linguistiques, elle permet d'amener l'apprenant à penser sur les changements de sens engendrés par l'ajout d'un suffixe et/ou d'un préfixe. Des exercices portant sur la 3^{ème} séquence du premier projet (Manuel scolaire de la 1^{ère} AS, 2005, p.66), nous relevons l'exercice 1 :

Dans le petit énoncé suivant, retrouvez le mot dont le sens englobe tous les autres ; retrouvez les préfixes et les suffixes utilisés puis déduisez leur sens.

Chapitre pratique

La toponymie a pour objet l'étude des noms de lieux ou toponymes. Dans le domaine linguistique, elle constitue l'une des deux branches de l'onomastique ou étude des noms propres (au sens large) l'autre étant l'anthroponymie ou étude des noms de personnes.

Cet exercice préconise la contribution de la dérivation dans la compréhension du mot ; autrement dit, il met en avant une approche formelle qui permet aux apprenants de la langue française l'étendue de leur vocabulaire.

Partant du principe qui affirme que la cohérence textuelle dépend à la fois de trois types de plans : plans pragmatiques, syntaxiques et sémantiques. Le programme propose aux enseignants du français langue étrangère des tableaux et des activités qui permettent la conjugaison de ces plans en termes de capacités, compétences et objectifs suivant deux approches : onomasiologique et sémasiologique. La première permet d'aborder le lexique, à partir d'une liste d'expressions exprimant une même idée pour arriver à un concept précis alors que la deuxième consiste à faire le contraire. Ces deux approches peuvent contribuer, sur le plan lexical, à la facilitation de l'apprentissage des expressions figées. Citons à titre d'exemple la question de la lecture analytique qui apparaît dans la page 25 du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire :

Relevez deux expressions figées (expressions qui n'appartiennent qu'à la langue française).

Dans cette consigne l'apprenant est appelé à s'interroger sur la signification d'une expression figée qui est définie « selon *le Petit Robert* comme une "forme ou locution propre à une langue, impossible à traduire littéralement dans une autre langue de structure analogue » (Alwadi et Alhathal, 2013, p.1). Ainsi, il va, à travers la petite explication fournie, construire une idée et se lancer dans la recherche de ces expressions et essayer de les comprendre.

Bref, l'enseignement d'une langue ne se limite pas à faire comprendre aux apprenants le fonctionnement de sa grammaire mais aussi les doter d'un bagage extralinguistique pour bien maîtriser cette langue ce qui nous rappelle une approche culturelle qui met en relation la langue et sa culture. Dans cette perspective I. Rey (2007, cité par Alwadi et Alhathal, 2013) souligne que «*les expressions figées ont souvent une biographie riche en histoire*».

Chapitre pratique

6. Les reprises lexicales en 1^{ère} année secondaire

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la première partie de notre cadre théorique, les reprises lexicales assurent un rôle déterminant dans la cohérence textuelle, raison pour laquelle, nous nous intéressons de plus en plus à cette notion et son enseignement dans les classes de FLE.

Après avoir lu le programme de la 1^{ère} année secondaire, nous relevons dans le tableau suivant les notions ayant trait à la reprise lexicale :

Tableau 3:Notions se rapportant à la reprise lexicale.

Niveau d'étude / Objets d'étude	Textuel	Phrastique
La vulgarisation scientifique	La cohésion par les substituts	Les substituts lexicaux (parasynonymes, hyperonymes, hyponymes)
L'interview	Les niveaux de la langue	Les reformulateurs
La lettre ouverte	cohésion et cohérence	Lexique appréciatif ou dépréciatif
Le fait divers	Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores), la caractérisation comme facteur de cohésion sémantique.	Les connecteurs comme outils syntactiques et comme unités lexicales. La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle)

Ce qui tape aux yeux quand nous observons ce tableau est la pauvreté du programme en termes de notions se rapportant à notre objet d'étude malgré son importance dans le décodage des messages écrits et oraux.

Nous procédons maintenant à l'analyse de la manière avec laquelle les reprises lexicales sont présentées dans le livre de l'élève.

Nous remarquons que l'enseignement des reprises lexicales suit la même perspective que celle du lexique étant donné qu'elle en fait partie indéniable. En effet, les approches formelle et sémantique sont adoptées pour son enseignement. Par ailleurs, le manuel scolaire

Chapitre pratique

favorise l'enseignement de plusieurs types d'anaphore lexicale, l'anaphore fidèle, entre autres. Nous justifions notre affirmation par le relevé de quelques exemples que nous avons jugés pertinents et nous les commentant par la suite :

- *'' cet évènement'' ; '' ce développement'' ; '' cette écriture'' : à quoi renvoient ces expressions ?* (Manuel scolaire de la 1AS.p.11)

- *comparez l'emploi de 'ce livre' à l'emploi de 'cet évènement', 'ce développement' dans le texte étudié précédemment. L'emploi du démonstratif est lié une seule fois à la situation d'énonciation. Dans quelle expression ?*

Comme nous l'avons avancé dans la partie théorique traitant les types d'anaphore, l'anaphore fidèle est le type de reprise où le groupe nominal remplacé est accompagné d'un déterminant défini ce qui est le cas pour les démonstratifs *ce, cet, cette*, qui apparaissent dans les deux exemples ci-dessus.

Pour ce qui est de l'anaphore infidèle, qui consiste à substituer le groupe nominal par des éléments sémantiques qui lui sont différents mais qui se rapportent avec lui à travers une relation sémantique, la synonymie et l'hyponymie entre autres, nous avons trouvé des exemples variés notamment dans les consignes de la lecture analytique de la compréhension de l'écrit :

- *Quel mot renvoie à 'vagues géantes' ? Donnez un synonyme du mot trouvé.* (Manuel scolaire de la 1AS, p.135)

- *Récrivez les deux faits divers de manière à avoir une progression à thème constant.* (Manuel scolaire, p.131)

- *Quels sont les substituts du mot 'criquets' ?* (Manuel scolaire, p.128)

La première et les troisièmes consignes visent la reconnaissance et l'identification des substituts lexicaux alors que la deuxième exige des apprenants leur réemploi pour arriver à construire un texte cohérent.

Quant aux reprises associative et conceptuelle, rares sont les consignes ou les exercices pertinents en relation avec ces deux types de reprise.

Prenant en compte les prérequis des apprenants en matière du lexique et étant donné que des cours ont été entièrement consacrés, aux cycles primaire et moyen, à l'enseignement

Chapitre pratique

des notions telles que les mots génériques, la dérivation, la synonymie, etc., les concepteurs du manuel scolaire ont voulu éviter l'enseignement explicite et systématique du lexique tout en se penchant vers une approche qui traite les contenus lexicaux en les annexant aux activités de compréhension ou de rédaction.

Synthèse

A la lumière de notre analyse, nous constatons que le manuel scolaire suit les instructions officielles en ce qui concerne les grandes lignes préconisées par la politique éducative pour arriver à réaliser les finalités prescrites par celle-ci. Mais, il reste à noter que les concepteurs ne semblent pas suivre à la lettre ces instructions surtout pour le côté méthodologique car ni la construction globale ni l'architecture des contenus ne favorise l'autonomie de l'apprenant et son intégration favorable dans le milieu social.

Le manuel scolaire reste dans l'optique de considérer la langue comme un moyen de communication et l'enseignement de celle-là ne constitue en aucun cas une fin en soi et c'est valable pour le lexique qui fait l'objet d'un enseignement toujours relié aux activités de communication.

Il est vrai que la notion de reprise lexicale apparaît dans le manuel scolaire, cependant l'analyse de ce dernier montre que la place accordée à cette composante n'est pas suffisante par rapport aux autres contenus linguistiques abordés dans cet outil didactique. De plus, les consignes et les activités en relation avec notre objet de recherche se focalisent principalement sur la reconnaissance des reprises lexicales et non pas sur leur réemploi en contexte. Par ailleurs, les situations d'intégration, en plus de manquer de pertinence, n'explicitent aucunement la nécessité de recourir aux différents types d'anaphore lexicale. Cela rejoint notre hypothèse émise au départ : la non maîtrise des reprises lexicales recensée chez les apprenants lors de la production écrite est due à des insuffisances dans le livre de l'élève.

Partie 2 : Résultats et évaluation des connaissances sur les reprises lexicales à travers une analyse des productions écrites d'élèves de la 1^{ère} année secondaire

Introduction

- 1. Présentation du profil linguistique des apprenants**
- 2. Description du corpus**
 - 2.1. Terrain d'étude**
 - 2.2. L'échantillon**
 - 2.3. Le recueil des données**
 - 2.4. Le sujet de la production écrite**
- 3. Analyse et interprétation des données**
 - 3.1. Analyse des critères externes à la reprise**
 - 3.1.1. Respect de la situation d'énonciation**
 - 3.1.2. Respect du type discursif**
 - 3.1.3. Adéquation du lexique avec le sujet de la proposition**
 - 3.1.4. Apport de nouvelles informations par chaque phrase**
 - 3.1.5. Contradiction des idées**
 - 3.2. Reprise lexicale/reprise grammaticale**
 - 3.3. Types d'anaphores lexicales employées**

Synthèse

Introduction

Tout au long de la première partie de notre mémoire, nous avons essayé, d'une part, d'explicitier quelques aspects théoriques de la cohérence textuelle, d'autre part, nous avons mis en lumière quelques approches de l'enseignement du lexique tout en abordant son enseignement par l'approche par compétences. Cependant, pour illustrer ces fondements théoriques, il est nécessaire de les illustrer à travers les productions écrites des apprenants de la première année secondaire.

A travers ce chapitre, nous allons tout d'abord présenter le profil linguistique des apprenants, ensuite, nous décrirons notre corpus et enfin, nous nous attèlerons à l'analyse et l'interprétation des données obtenues lors de notre analyse des productions écrites des apprenants.

1. Présentation du profil linguistique des apprenants

Il s'agit de 33 élèves issus de la commune de Tassala Lemtaï de la wilaya de Mila et inscrits en 1^{ère} année secondaire tronc commun lettres.

Ces élèves sont initiés à la langue française dès leur jeune âge. Ils ont étudié le français pendant sept années (trois ans au primaire et quatre ans au moyen). Par conséquent, ils sont censés avoir une certaine familiarité et maîtrise de l'activité rédactionnelle et de toutes ses composantes. Nous rappelons que plusieurs cours se rapportant à la reprise lexicale ont été proposés à ces apprenants au cycle moyen, citons à titre d'exemple : les synonymes, la paraphrase, la progression thématique, les anaphores, etc.

Lors de notre analyse, nous avons remarqué que malgré cette longue période d'apprentissage du français, la production écrite reste une corvée pour la plupart de nos apprenants.

2. Description du corpus**2.1. Terrain d'étude**

Nous avons effectué notre expérimentation au niveau du lycée mixte Ali Kafi situé à la commune de Tassala Lemtaï de Mila avec un groupe d'élèves inscrits en 1^{ère} année secondaire tronc commun lettres.

Chapitre pratique

Il est à noter que l'accès à l'établissement nous était facile : nous connaissons la majorité de ceux qui y travaillent car c'est au sein de cet établissement que nous avons passé deux années du secondaire.

2.2. L'échantillon

Notre échantillon se compose de 33 élèves de sexe, de niveau et d'âge différents inscrits, comme nous l'avons déjà signalé, en 1^{ère} année secondaire. En effet, le nombre des filles (31) est plus élevé par rapport à celui des garçons (2). Ces élèves ont pratiquement un niveau qui varie du faible au moyen. Le choix de ce public est motivé par le fait que la langue française est une matière essentielle pour eux, et que notre objet de recherche qui est le fait divers n'est programmé que pour les classes littéraires. En plus, ces élèves sont censés être habitués aux tâches rédactionnelles ayant fait plus de 7 ans d'apprentissage de la langue française.

2.3. Le recueil des données

Nous avons recueilli nos données pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2020-2021. Vu la crise sanitaire, de nouvelles régulations ont été mises à la disposition des enseignants pour alléger le programme et assurer son achèvement sur deux semestres.

Nous avons choisi cette période pour la collecte des données car nous avons jugé que les apprenants se sont habitués au cycle secondaire et qu'ils arrivent à mieux cerner et s'impliquer dans les tâches rédactionnelles.

Malheureusement, la séance de l'activité de l'écrit a eu lieu la veille d'Aïd El-fitr, ce qui justifie l'absence de 8 élèves. Quant au reste, 20 élèves seulement ont rédigé des textes. Notre corpus s'est limité donc à 20 rédactions.

Il est à noter que pour cette année scolaire, plusieurs activités ont été supprimées, la préparation à l'écrit, entre autres.

2.4. Le sujet de la production écrite

Nous avons proposé aux élèves de rédiger un fait divers avec une consigne claire et des critères de réussite dont l'apprenant est censé tenir compte en vue d'une rédaction performante.

Le sujet de la production écrite se présente comme suit :

Chapitre pratique

« Vous êtes journaliste dans le journal *Liberté* et votre rédacteur en chef vous a chargé de rédiger un fait divers sur un accident de route qui s'est produit dernièrement. »

A partir de la grille ci-dessous rédigez le fait divers qui paraîtra dans le journal.

QUAND ?	OU ?	QUOI ?	LA SOURCE
Dernièrement	Algérie	Un accident de route	Un communiqué de la direction générale de la protection civile

Votre article doit :

- Etre rédigé en colonnes.
- Contenir un titre accrochant et nominal.
- Avoir un chapeau qui résume l'évènement.
- Etre conjugué aux temps du fait divers.

Vous devez aussi veillez à :

- Eviter les répétitions à travers la substitution lexicale et grammaticale.
- Employer le champ lexical du mot accident.

Nous rappelons que, avant d'être arrivés à cette activité, les élèves ont étudié tout le long de la séquence les caractéristiques du fait divers à travers des textes de compréhension de l'écrit, et que lors de la séance du lancement de la séquence, ils ont fait un premier jet et l'ont gardé chez eux afin qu'il soit amélioré au fur et à mesure de la progression.

3. Analyse et interprétation des données

Afin de mener à bon escient notre travail de recherche, nous avons choisi de travailler sur 20 copies de production écrite des élèves inscrits en 1ère année secondaire tronc commun lettres au lycée Ali Kafi. Notre analyse des productions s'est basée sur une grille d'analyse que nous avons confectionnée en fonction de nos objectifs de recherche. Cette grille se présente comme suit :

Chapitre pratique

Critères	Oui	Non
L'élève a-t-il tenu compte de la situation d'énonciation ?		
L'élève a-t-il choisi un type discursif approprié au fait divers ?		
Le lexique choisi est-il en adéquation avec le sujet de la proposition ?		
L'élève a-t- employé la substitution grammaticale ?		
Cette anaphore est-elle : -fidèle -infidèle -conceptuelle -énonciative		
Chaque phrase apporte –t-elle de nouvelles informations ?		
Les idées de la production ne comportent-elles pas une contradiction ?		

Chapitre pratique

3.1. Analyse des critères externes à la reprise

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'analyse des critères présentés dans le tableau suivant :

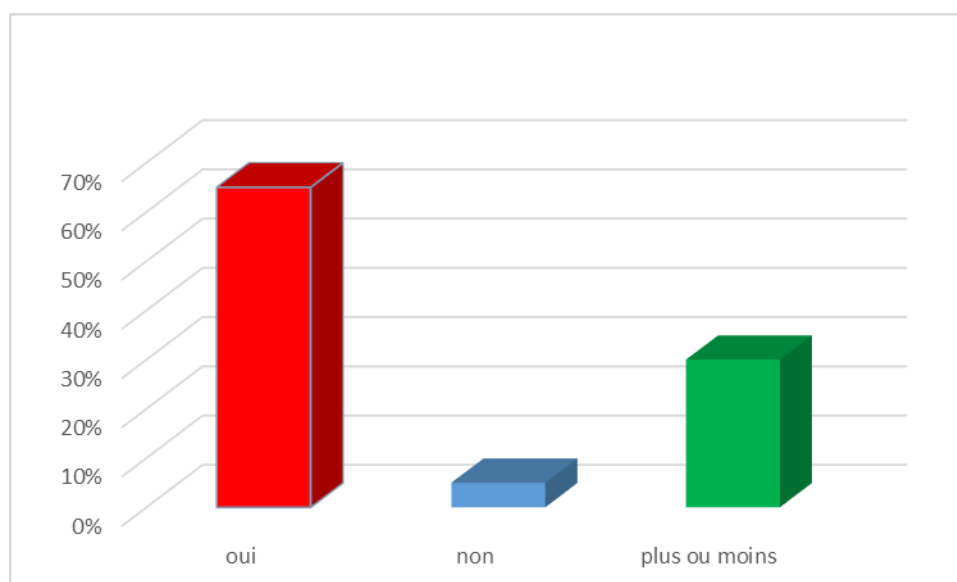
Tableau 4:Analyse des critères externes à la reprise lexicale.

Copies	Tenir compte de la situation d'énonciation	Respect du type discursif	adéquation du lexique avec le sujet proposé	apport de nouvelles informations pour chaque phrase	Contradiction entre les idées
Copie n°1	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Copie n°2	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Copie n°3	Plus ou moins	Plus ou moins	Plus ou moins	Oui	Non
Copie n°4	Oui	Plus ou moins	Oui	Oui	Non
Copie n°5	Plus ou moins	Plus ou moins	Oui	Non	Oui
Copie n°6	Plus ou moins	Oui	Oui	Oui	Non
Copie n°7	Oui	Plus ou moins	Oui	Non	Oui
Copie n°8	Oui	Plus ou moins	Plus ou moins	Non	Oui
Copie n°9	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Copie n°10	Oui	Plus ou moins	Oui	Oui	Non
Copie n°11	Plus ou moins	Plus ou moins	Oui	Oui	Non
Copie	Oui	Plus ou	Oui	Oui	Non

Chapitre pratique

n° 12		moins			
Copie n°13	Oui	Plus ou moins	Oui	Oui	Non
Copie n°14	Plus ou moins	Non	Oui	Oui	Non
Copie n° 15	Non	Plus ou moins	Plus ou moins	Oui	Non
Copie n° 16	Oui	Plus ou moins	Oui	Oui	Non
Copie n° 17	Oui	Plus ou moins	Oui	Oui	Non
Copie n° 18	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Copie n° 19	Oui	Plus ou moins	Oui	Oui	Oui
Copie n° 20	Plus ou moins	Plus ou moins	Oui	Oui	Non

3.1.1. Respect de la situation d'énonciation

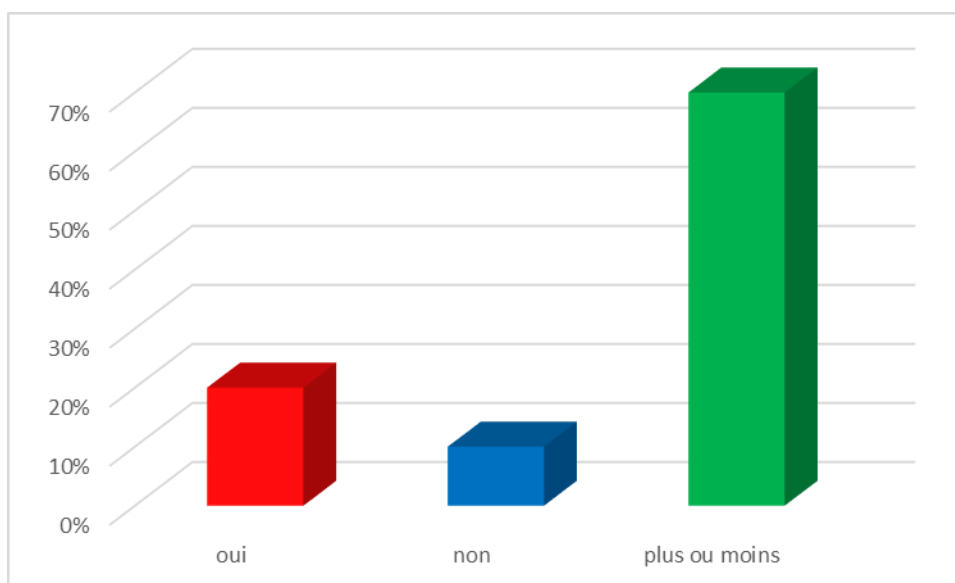


Graph 1: Pourcentage des copies ayant tenu compte de la situation de l'énonciation.

Chapitre pratique

D'après les résultats obtenus, 65 % des élèves ont tenu compte de la situation de l'énonciation en respectant la grille d'énonciation donnée lors de l'épreuve, 30% n'ont que relativement respecté la situation d'énonciation, alors que le reste des copies ne l'ont nullement prise en considération. Ces taux se justifient par la pertinence de la consigne et de la grille qui explicite les éléments principaux de ce type discursif. Par ailleurs, l'énonciation étant l'un des fondements théoriques du programme, les élèves se sont appropriés de ses éléments grâce à l'abondance des explications et des activités qui s'y rapportent.

3.1.2. Respect du type discursif

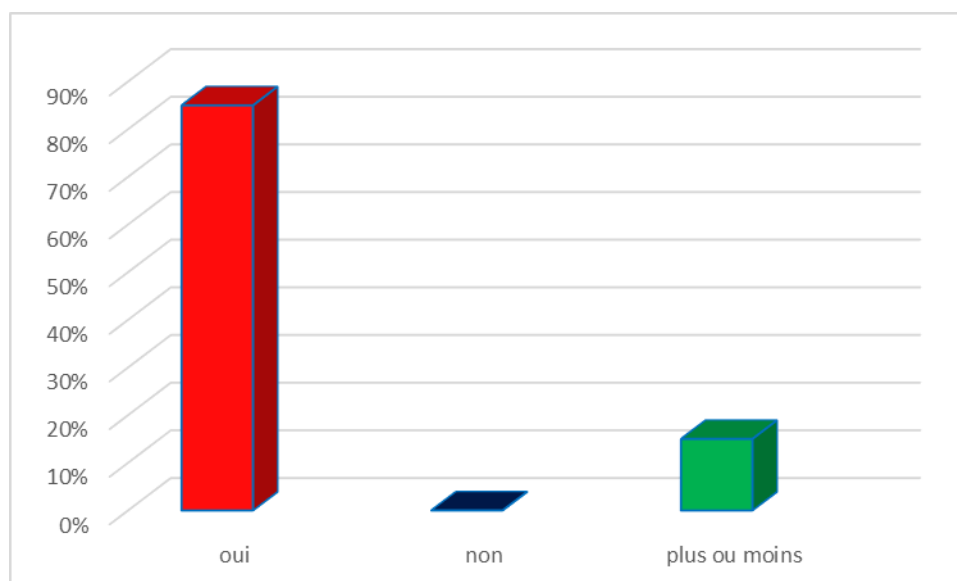


Graphe 2: Pourcentage des copies ayant respecté le type discursif.

Selon les données, il n'y a que 20% d'élèves qui ont respecté le type discursif relatif au fait divers, 10% n'ont tenu compte d'aucun critère et 70% n'ont que partiellement respecté ce choix. Cela revient à la particularité du fait divers. En effet, nous avons remarqué que si les apprenants arrivent à employer les temps verbaux appropriés à ce type discursif, ils oublient dans la plupart des cas d'ajouter une source à leur fait divers ou encore ils se focalisent sur la narration subjective passant ainsi de côté de l'une des caractéristiques majeures du fait divers : relater objectivement.

3.1.3. L'adéquation du lexique avec le sujet de la proposition

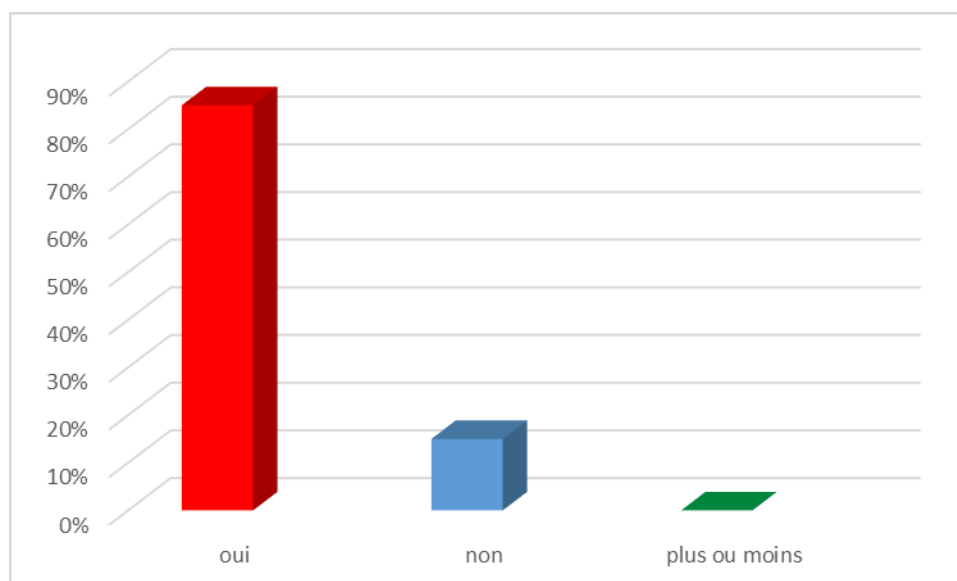
L'analyse des copies des apprenants a donné lieu aux résultats présentés dans l'histogramme suivant :



Graph 3: Pourcentage des copies utilisant un lexique adéquat.

D'après les résultats recueillis, nous pouvons remarquer que le choix du lexique a été dans 85% des cas en relation avec le sujet de rédaction (mort, route, victime, etc.) (Voir annexe 4, copie10), cependant, 15% du total ont employé un lexique plus ou moins en adéquation avec le sujet. Ce choix approprié est justifié par le fait que le sujet de la production écrite reflète le vécu des apprenants et les mots et les expressions sont récurrentes, ce qui fait référence à l'efficacité de l'approche fréquentielle abordée préalablement dans notre cadre théorique. (Voir partie 2 du chapitre théorique : l'approche fréquentielle).

3.1.4. Apport de nouvelles informations par chaque phrase

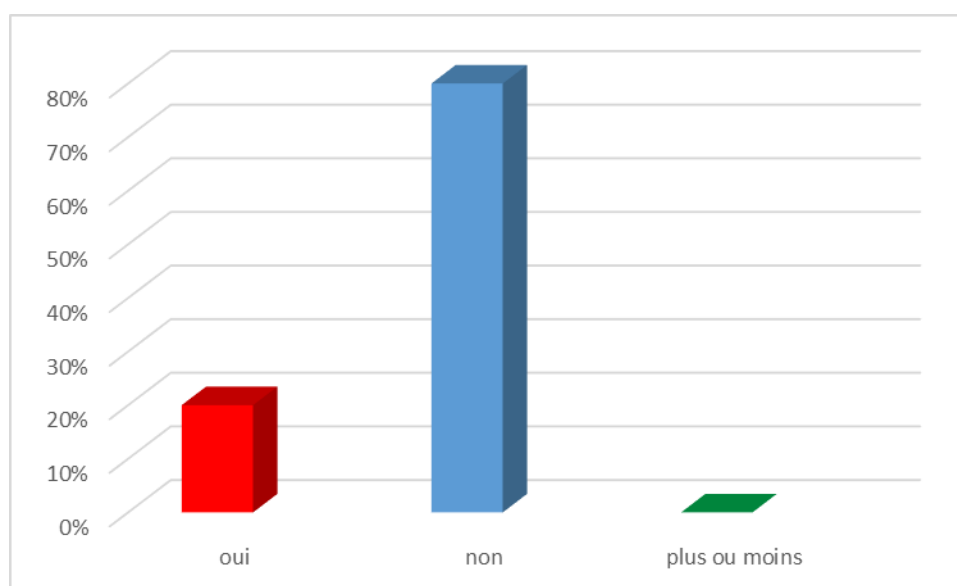


Graph 4: Pourcentage des copies apportant de nouvelles informations par chaque phrase.

Chapitre pratique

Dans 85% des cas, les élèves ont respecté une certaine progression tout au long de leur rédaction tout en insérant dans chaque nouvelle phrase une nouvelle information. Quant au reste des copies, cette linéarité est totalement absente et, souvent, les informations précédentes sont maladroitement reprises dans d'autres phrases, ce qui crée une redondance au sein de la production. Comme les apprenants sont conscients que la production écrite est une évaluation formative qui fait partie du déroulement de chaque séquence pédagogique et qu'elle n'est nécessairement pas notée, ils commencent par écrire sans pour autant se soucier de leur contenu et de sa cohérence.

3.1.5. Contradiction des idées

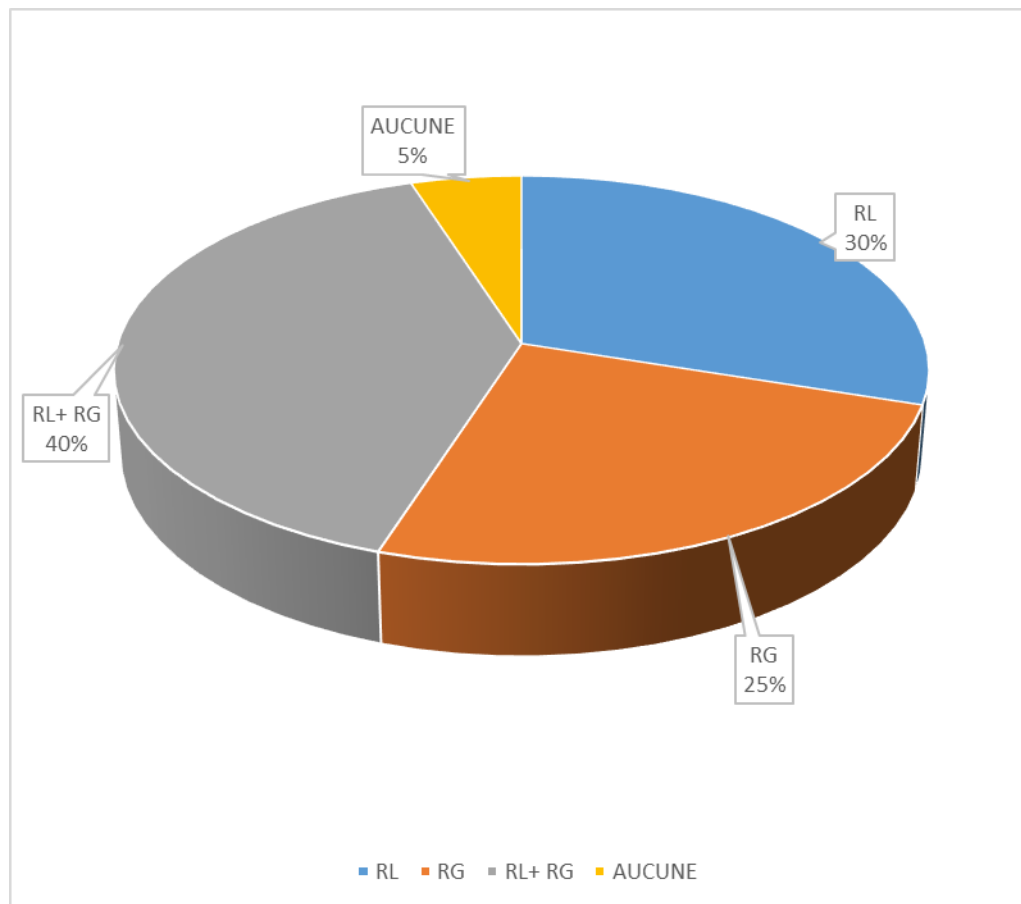


Graphe 5: Pourcentage des copies contenant ou non des contradictions.

En observant cet histogramme, nous pouvons constater que 80% des élèves ont réussi à assurer une logique dans leurs idées, alors que 20% des apprenants laissent apparaître une confusion flagrante entre différentes parties de leurs écrits.

3.2. Reprise lexicale/reprise grammaticale

Le graphe 6 met en contraste l'emploi des reprises lexicales et/ou grammaticales dans les productions écrites des apprenants :



Graphe 6: Différents emplois des reprises.

RL : Reprise lexicale

RG : Reprise grammaticale

Nous remarquons qu'un bon nombre d'apprenants tendent à alterner deux types de reprise : des reprises lexicales et des reprises grammaticales. Peu importe si cet usage est approprié ou erroné, 30% d'entre eux emploient la reprise lexicale qui fait partie des points de langue enseignés dans le fait divers, car cette dernière constitue un réseau anaphorique qui assure la cohérence de ce type discursif. Pour appuyer nos propos, nous citons le groupe nominal *les victimes* qui est employé par la majorité des apprenants afin de remplacer les groupes nominaux *les blessés* ou *les morts*. (Voir annexe 4)

Chapitre pratique

3.3. Types d'anaphores lexicales employées

Pour identifier dans quelles mesures chaque type d'anaphore lexicale est employé, nous présentons les données recueillies dans le tableau suivant :

Tableau 5: Emplois de L'anaphore lexicale.

	Anaphore fidèle	Anaphore infidèle	Anaphore associative	Anaphore conceptuelle
Nombre de cas productifs de la reprise	15	12	2	3
Pourcentage	46,875%	37,5%	6,25%	9,375%

D'après ce tableau récapitulatif, nous remarquons que l'anaphore lexicale fidèle et infidèle prennent les deux premières places car, comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, l'enseignement des reprises lexicales dans le manuel scolaire se base principalement sur les notions favorisant l'utilisation de ces deux types comme la synonymie et les déterminants. Pour chacun des quatre types cités dans le tableau ci-dessus nous mentionnons quelques exemples :

L'anaphore fidèle : *un grave accident de route s'est produit...indiquent que l'accident...* (Voir annexe 4, copie 6) Dans ce cas il y a changement de l'article indéfini « **un** » par un autre article qui est défini « **le** ».

L'anaphore infidèle : *...faisant plusieurs blessés...les victimes sont évacués à l'hôpital.* (Voir annexe 4, copie 5) Ici, l'apprenant a substitué le mot « **blessés** » par son mot hyperonyme « **victimes** ».

L'anaphore associative : *Le camion...Le chauffeur du poids lourd...* (Voir copie 1) Il s'agit ici d'une relation partie-tout entre les GNs le camion et le chauffeur du poids lourd.

L'anaphore conceptuelle : Le groupe nominal *cette catastrophe* dans la copie 16 (Voir annexe 4) reprend toute l'idée de la production écrite.

Synthèse

D'après ce que nous suggèrent les résultats recueillis à travers tout ce processus d'analyse, il s'avère nécessaire de noter que le souci majeur des apprenants quant à l'usage de l'anaphore lexicale réside non pas, forcément, dans l'échec total, vu le taux de réussite d'emploi qui est plus ou moins élevé (30%), mais plutôt dans le fait que cet usage soit majoritairement limité à deux types: fidèle et infidèle. Les deux types restants (associative et conceptuelle) ne sont alors que très peu utilisés ce qui corrobore ce que nous avons avancé : les contenus à enseigner se limitent à favoriser seulement l'emploi des deux types cités préalablement.

Conclusion partielle

A la lumière des résultats obtenus dans les deux parties de notre chapitre pratique, nous remarquons que les lacunes recensées dans les productions écrites de nos apprenants sont dues principalement au non-respect des fondements théoriques des programmes notamment l'intégration des acquis. Par ailleurs, la panoplie des approches de l'enseignement des reprises lexicales semblent déstabiliser les enseignants qui s'attendent à une approche globale.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous voulons faire un petit rappel de notre sujet qui porte sur l'anaphore lexicale et son utilisation par les apprenants du cycle secondaire. Ainsi, nous avons voulu manifester, à travers cette étude, les différents soucis que rencontrent les apprenants quant à l'usage de ce procédé ainsi que les défaillances et les pratiques à l'origine de ces dysfonctionnements qui font que les élèves soient incapables de recourir à cet outil d'organisation textuelle, pourtant assez nécessaire pour assurer la cohérence textuelle. Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons organisé notre travail en deux piliers, l'un théorique et permet d'aborder les concepts et les visions sous-jacents à notre recherche, l'autre pratique et suit une méthode analytique.

En vue de faire en sorte que les résultats obtenus soient susceptibles de répondre aux aspirations de cette recherche, nous avons donc multiplié les sous questions qui tournent autour d'une question centrale :

--En quoi consistent les difficultés d'utiliser la reprise lexicale dans les productions écrites des apprenants algériens en 1^{ère} année secondaire ?

A cette question nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- D'abord on pose que l'emploi des anaphores lexicales constitue une source d'hésitation pour les apprenants algériens en 1^{ère} AS. De plus nous postulons que le manque terrible de vocabulaire et la non maîtrise de la grammaire feraient que l'apprenant soit incapable de se servir de cet outil.
- Par ailleurs, on croit que l'apprentissage des unités lexicales de façon isolée d'une part et la négligence des activités de réemploi, d'autre part, pourrait contribuer à cet état de fait.
- Enfin, nous estimons que la diversité de thématiques proposées à l'intérieur de chaque objet d'étude pourrait influencer l'appropriation et l'exploitation des champs lexicaux.

Pour trouver des éléments de réponse à ces questionnements, nous avons commencé par aborder les notions de cohérence et de cohésion. Par conséquent, nous avons déduit qu'autrefois, une opposition entre deux visions (celle de Hassan et Halliday et celle de Charolles) en relation avec les deux concepts, a définitivement marqué les tentatives de recherches apportées à ce champ d'étude (la linguistique textuelle) Plus tard, la logique et la

Conclusion générale

rationalité de la vision pragmatique de Charolles font qu'elle soit désormais celle qui prime dans toutes les recherches du domaine en question, et que la conception traditionnelle de Hassan et Halliday soit par contre considérée comme étant dépassée et dépourvue d'un élément essentiel pour assurer la cohérence textuelle : on parle ici du critère pragmatique en relation avec les données hors-texte.

Ceci dit, Charolles ne met guère de côté la dimension organisationnelle du texte qu'il appelle dorénavant « cohérence microstructurale » et pose quatre *méta-règles*. Ce qui renvoie, entre autres, aux différents procédés de reprise de l'information auxquels nous nous sommes intéressés par la suite.

En effet, il nous a semblé important d'aborder les approches les plus significatives qui permettent d'enseigner le lexique en classe de FLE telles que l'approche sémantique, l'approche formelle et l'approche fréquentielle. Nous avons trouvé que *chacune* d'entre elles présente des avantages mais qu'elle ne pourrait pas fonctionner seule et uniquement la conjugaison des approches adéquates contribuerait à l'installation de la compétence lexicale.

Puisque le système éducatif algérien privilégie l'utilisation d'un manuel scolaire unique et commun dans toutes les régions du pays malgré la diversité culturelle et sociale, nous avons jugé primordial de s'atteler à l'analyse des instructions officielles et de s'intéresser aux modalités d'enseignement du lexique en 1^{ère} année secondaire. Nous sommes arrivés à dire que les insuffisances recensées lors de notre analyse des productions écrites de vingt apprenants inscrits en 1^{ère} année secondaire sont liées en grande partie aux contenus proposés par le manuel scolaire.

En effet, les résultats obtenus montrent, d'un côté, que les apprenants sont majoritairement penchés sur l'usage de l'anaphore grammaticale souvent en concurrence avec l'anaphore lexicale (40%). Ainsi, cela vient affirmer qu'il existe un véritable problème de maîtrise de cette dernière notamment que la situation d'intégration proposée ainsi que l'objet d'étude (le fait divers) de la séquence favorise en premier lieu son usage. De l'autre côté, il est inévitable de signaler que même lorsque les apprenants font usage de la reprise lexicale, ils favorisent souvent l'emploi de deux types bien particuliers qui sont l'anaphore fidèle et infidèle au préjudice des deux autres types qui sont en grande partie négligés ou même parfois totalement inconnus (l'anaphore conceptuelle et associative).

A la lumière de ce qui précède, nous sommes arrivés à confirmer que :

Conclusion générale

- L'apprentissage des unités lexicales de façon isolée constitue un facteur primordial dans l'échec des apprenants dans la tâche rédactionnelle.
- Les approches du lexique adoptées par le manuel scolaire ne permettent pas la maîtrise de l'anaphore lexicale ni favorisent son réemploi dans les écrits des élèves.

Les résultats que nous avons obtenus à travers notre analyse du corpus ne peuvent donc être justifiés que par les insuffisances présentes dans les contenus didactiques dont nous avons entrepris l'analyse. Ces insuffisances sont surtout en relation avec le fait qu'aucune des approches proposées ne porte en elle les graines d'une éventuelle réussite sauf si on procède à une conjugaison de plusieurs approches dans le but de servir une installation performante et efficace de la compétence lexicale et par conséquent textuelle.

Comme ce travail a finalement abouti aux résultats que nous avons exposés tout au long de ses parties, il s'avère important de préciser de quelle façon et dans quel objectif étudiant, enseignant et chercheur peuvent y recourir dans le futur afin d'en tirer profit.

Cette étude permet, non seulement aux enseignants de s'y référer, mais également aux étudiants chercheurs à la fois dans le domaine des sciences du langage ou celui de la didactique vu l'importance de l'anaphore lexicale dans la dimension organisationnelle du texte. Il serait éventuellement pertinent pour d'autres chercheurs de s'intéresser aux pratiques enseignantes en cause de dysfonctionnements ayant trait à la cohérence textuelle en adoptant d'autres outils d'investigation, l'observation entre autres ou encore de s'orienter vers une étude socio-didactique où l'on pourrait étudier l'impact du contexte sur l'appropriation du lexique. Et pourquoi pas, si le temps le permet, une expérimentation sur la contribution des ateliers d'écriture dans l'amélioration de la compétence lexicale.

Cette humble tentative n'était donc qu'une toute petite contribution s'appuyant sur les précédents travaux de recherche autour de notre objet d'étude et qui a fini par se procurer ses propres résultats qui seront disponibles pour tout autre chercheur ou porteur d'un esprit de recherche afin de permettre une continuité et une permanence des apports académiques en question.

Références bibliographiques

- Alwadi, A. et Alhathal, B. (2013). Les expressions idiomatiques en classe de FLE : Analyses et Propositions, *Lang. & Tran*, 25, pp. 15-23
- Beltrami, D. (2015,12). *L'enseignement du lexique au cycle 2*. <http://www.ac-grenoble.fr/ien.chambery4/wp-content/uploads/2015/12/Enseignement-du-lexique-au-cycle-2.pdf>
- Carter-Thomas, S. (2009). *Texte et contexte: pour une approche fonctionnelle et empirique*, [Mémoire de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris].
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, pp.1-13. hal-00699916.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogique. *Langue française*, 38, 7-41.
https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux linguistiques*, 125-151. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document>
- Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire. *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
<https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Bruxelles : A. de Boeck.

Références

- Document d'accompagnement du programme du français de la 1^{ère} année secondaire, 2005, Commission Nationale des Programmes.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. French Edition.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Halliday, M-A- K. et Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*.
- Karek, M. (2019). L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés à la consigne. *Synergies Algérie*, 27, 15-31. <https://gerflint.fr/Base/Algerie27/karek.pdf>
- Lopez, J-S. (2001). *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*. <http://flenet.unileon.es/grilles2.html>
- Manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire, Alger, Office Nationale des publications scolaires.
- Programme de français de la 1^{ère} année secondaire, (2005), Commission Nationale des Programmes.
- Picoche, J. (2007). *Enseigner le lexique, la théorie et la pratique* [E-book]. Allouche, Paris.
- Riegel, M. , Pellat .J-C. et Rioul,R.(2009) .*Grammaire méthodique du Français*, Paris: Presses universitaires de France (en ligne).
- Sochrova, N. 2017, *Les relations lexicales-analyse des textes*, [Thèse de Baccalauréat, Université de Bohême occidentale à Pilsen].

Annexes

Annexe 01 :

Instructions officielles

de l'enseignement

secondaire

L'interview

Niveau discursif (savoir être)	Niveau textuel (savoir faire)	Niveau phrastique (savoirs)
<ul style="list-style-type: none"> • Inférer la visée du texte • Présence de deux situations de communication <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> -Les interlocuteurs du dialogue -Le dialogue co-construit en direction de </div>	<ul style="list-style-type: none"> • La référence situationnelle (je - vous- ici - présent) • La structure de l'interview (ouverture, développement clôture) • Le questionnement comme facteur de 	<ul style="list-style-type: none"> • Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> -L'interrogation totale / partielle, l'interrogation rhétorique. </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> -L'injonction (impératif) </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> -L'injonction atténuée (emploi des verbes </div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> l'auditeur ou du lecteur </div> <ul style="list-style-type: none"> • Présence du chapeau dans l'interview écrite comme verbalisation de la situation de dialogue. • Les intentions communicatives par l'étude des actes de parole. • La transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs. 	séquentialisation de l'interview <ul style="list-style-type: none"> • Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors....) Les marques de la langue orale <ul style="list-style-type: none"> • les niveaux de langue 	modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de....) <ul style="list-style-type: none"> • les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de « on ») • les formules figées d'ouverture et de clôture d'un dialogue. • les mots du discours témoignant de la fonction phatique. • Les reformulatifs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement...)

La lettre ouverte (argumentation)

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : transformer une croyance estimée fausse ayant entraîné un état de fait • Présence du locuteur dans son texte • Rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personne(s) visée(s) par le discours. • Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicité • Prise en compte ou non de l'opinion adverse 	<ul style="list-style-type: none"> • Référence situationnelle • Cohésion et cohérence <ul style="list-style-type: none"> -L'ordre de présentations des arguments -L'enchaînement des arguments -Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement (voilà, c'est pourquoi...) • Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit • La mise en évidence des actes de parole • Les articulateurs introduisant une réfutation • La cause et la conséquence au niveau sémantique 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences entre : <ul style="list-style-type: none"> -Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) • Les subordinées concessives • Lexique appréciatif ou dépréciatif • Adverbes (peut-être certainement, sans doute...) • Les incises (à vrai dire, à mon avis...) • Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...) • Le conditionnel

La nouvelle

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : valeur exemplaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Référence co-textuelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Passé simple /
<p>ou initiatique de la nouvelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge du récit : narrateur personnage / narrateur. • Le fonctionnement « référentiel » des personnages (comment ancrer la réalité dans le fictif) • fonctions de la description -focalisatrice (portrait) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les temps dans le récit (premier plan et arrière plan) • Organisation de la séquence élémentaire (schéma narratif simple) • Organisation de séquences complexes par la combinaison des séquences élémentaires (schéma narratif complexe) 	<p>imparfait//présent de narration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le conditionnel dans sa valeur du futur dans le passé • Conséquence et consécuitivité (préparation à la notion de possibles narratifs)
<p>-organisatrice (situation initiale par exemple)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les articulateurs chronologiques • Cohérence du personnage par : 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbes introducteurs du style direct et indirect (différence entre dire, prétendre que, affirmer que, suggérer que, nier que, rétorquer que)
<p>-symbolique (fonction de force agissante d'un lieu par exemple).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatisation et intensité dramatique. • Les forces agissantes (schéma actantiel) 	<ul style="list-style-type: none"> -sa caractérisation (être, dire) -sa fonction (faire) de force agissante 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbes de perception (vue, ouïe).

Le fait divers

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée informative (à partir d'un ancrage dans la réalité partagée par le journaliste et les lecteurs) • Marque de la présence du locuteur : 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports titre - chapeau - corps du fait- divers • Référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent) • Organisation de type chronologique • Circonstants de temps : 	<ul style="list-style-type: none"> • La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle) • Le passé composé • Le plus que parfait • Le conditionnel (exprimant l'hypothèse)
<ul style="list-style-type: none"> -Actes de parole (faire savoir, avertir, inciter) -Fonction des chapeaux -Choix de la voix (passive –active) -Énoncés exprimant l'hypothèse -Effet recherché par l'introduction des dires des autres 	<ul style="list-style-type: none"> -Ceux qui s'expliquent par rapport à la date de parution du journal (hier, mardi dernier...) -Ceux qui tirent leur signification d'autres termes du texte (le même jour, la veille, l'avant-veille...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les verbes introducteurs de style direct et indirect • Les connecteurs comme outils syntaxiques et comme unités lexicales. • Lexique du délit, de l'insolite de l'accident.
	<ul style="list-style-type: none"> • Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores) -La caractérisation comme facteur de cohésion sémantique (ex : délinquant, 	
	<p style="text-align: center;">voyou....)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emploi du conditionnel. • Répartition des énoncés du dire (styles direct et indirect). 	

La vulgarisation de l'information scientifique

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : « pédagogie du discours ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Présent à valeur atemporelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe :
<ul style="list-style-type: none"> • Effacement du locuteur, souci d'objectivité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation textuelle basée sur : 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Subordonnées relatives ◦ Subordonnée d'opposition et de concession
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ des 	
<ul style="list-style-type: none"> • Traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur : (stock d'informations déjà partagé et informations nouvelles à appréhender par l'exploitation des : définitions, Explications, reformulations. 	<p>enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels) ◦ l'emploi de tournures impersonnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Subordonnées de cause / conséquence ◦ Les tournures impersonnelles ◦ La voix passive ◦ Métaphore comme procédé de reformulation
		<ul style="list-style-type: none"> • Lexique :
	<ul style="list-style-type: none"> • La description objective. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lexique de la cause, de la conséquence (entraîner, émaner de, produire, être à l'origine de, engendrer, être le résultat de ou la cause de....)
	<ul style="list-style-type: none"> • la description dans sa fonction explicative. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • La cohésion par les substituts. 	
		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes)
		<ul style="list-style-type: none"> ◦ L'apposition
		<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur...)
	<p>Procédés introduisant entre deux phrases en plus d'une énumération :</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Un exemple : par exemple, ainsi... 	
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Une addition : De plus, qui plus est, aussi, de même que. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Une reformulation : c'est à dire, en d'autres termes. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Un contraste antithétique : mais, d'un coté, de l'autre, au contraire, en comparaison. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Un contraste concessif : toutefois, néanmoins, cependant, en revanche. 	

TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
I- Les discours				
1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets	Les textes de vulgarisation scientifique.	- La référence situationnelle - Langue écrite / langue orale - La description objective	<ul style="list-style-type: none"> • Le plan • La prise de notes 	I- Langues (orales, écrites) et images
2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)	- Les niveaux de langue - La notion d'acte de parole - Les types de plan - La communication différée	<ul style="list-style-type: none"> • L'exposé oral. • Le résumé 	II- L'homme et son environnement
3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	La lettre ouverte	- La référence situationnelle / la référence cotextuelle - La logique des actions dans le récit	<ul style="list-style-type: none"> • La lettre personnelle et la lettre administrative 	Univers urbain et rural. Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...
II- La relation d'événements		-Le schéma narratif - Les possibles narratifs - La description subjective - Les forces agissantes dans un récit (les actants)	<ul style="list-style-type: none"> • Le C.V. • La fiche de lecture 	Les transports Les métiers
1- Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers			
2 – Relater un événement fictif (re-présenter)	La nouvelle			
III- Exprimer son individualité -le fait poétique N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.	Poèmes et chansons Textes et images	-La connotation -Les figures de style (métaphore, métonymie) -La personnification -La polysémie -Les isotopies sonores (allitérations et assonances) -Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)		

Annexe 02 :

Grille d'analyse des
manuels scolaires

1. Fiche signalétique		Titre
		Auteur(s)
		Éditeur
		Date(s) de parution
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: compacts/légers (par ex. fascicules à structure souple, permettant une exploitation non linéaire) -Contenu iconographique (illustrations, photos, documents authentiques...)		Pour l'enseignant
		Pour l'apprenant
		Matériel collectif
		Niveaux
3. Public visé		Âge, nationalité, type
		Débutants, faux-débutants, spécifique, etc.
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique		Nombre de leçons
		Plan d'ensemble
		Détail d'une leçon (phases, déroulement...): la décrire
		Récapitulations (contrôles, révisions...)
		Annexes
5. Durée et rythme d'apprentissage		N° d'heures, années
		N° séances par semaine
		Travail complémentaire (à la maison...)
6. Objectifs		Compétence de communication
		Compétence écrite
		Culture
		Autonomie dans l'apprentissage
7. Contenus	Linguistiques	type(s) de langue
		Lexique
		actes de parole
		grammaire (détailler) ou élimination de toute référence explicite à la grammaire
		phonétique (utilisation ou pas de l'API)
	Socio-culturels (décrire, puis caractériser en fonction des critères adjacents)	situations stéréotypées (tourisme) ou pas
		découverte de la vie française/ francophonie (civilisation, société, etc.)
		la culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie...)
		problématique interculturelle (écologie, jeunes, travail, rapports entre les gens...)
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoir faire quoi
	Concernant les attitudes	Vouloir faire quoi
	Progression (regroupement des éléments lexicaux, morpho-syntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs, socio-culturels; savoirs-faire, etc.)	Structurante: -contraignante, fixée à priori (axée sur la matière: la grammaire; ou sur l'organisation cognitive des savoirs: parcours du simple au complexe...; ou sur un catalogue préétabli d'actes de parole, ou de cadres fonctionnels approche situationnelle-fonctionnelle)... -ouverte, fixée à postériori: à partir des textes-documents (grammaire "textuelle": extraite des textes)...; construisant un parcours d'apprentissage adapté aux situations/demandes

		Non-structurante: éléments épars qui s'accumulent
--	--	---

8. Types d'activités/procédés	Oral	Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, Qvrai-faux...)		
		Expression (questions-réponses, répétition, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôles...)		
	phonétique	écoute, repérage, explications, correction, etc.		
	Ecrit	Compréhension (stratégie globale; stratégie analytique..)		
Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit...)				
9. Dynamique interne des activités d'enseignement /apprentissage (mise en ordre significative)	existence d'un guide de présentation/exploitation			
	typologie générale des activités d'enseignement	schéma classique (présentation/mémorisation/exploitation)		
		schéma dynamique, créatif, non-répétitif		
	typologie générale des activités d'apprentissage	proposition d'une matrice modélisante + réutilisation (microdialogue à transformer/imiter),		
		solicitation/stimulation d'une plus grande créativité/imagination (à partir d'un canevas plus ouvert: BD muettes, récit à compléter, schéma + général...)		
		débouchant sur une autonomie de l'élève (savoir apprendre)		
	Démarche pour saisir le sens (compréhension)	Traduction		
		sans traduction: induction à partir des gestes, mimique, co-texte explication: déduction		
	Démarche pour enseigner/ apprendre la grammaire	Implicite	reposant sur une assimilation + ou - inconsciente, à travers des procédés "naturels" (AN)	
			reposant sur une assimilation quelque peu consciente, à travers des procédés qui impliquent une pratique guidée de la L2, mais sans repérages gr. précis (MAVSG)	
			reposant sur une pratique intensive, systématique, répétitive, visant une fixation dans les comportements langagiers (MAO)	
		Explicite	déductive: formulation de règles; explications préalables, pratique postérieure inductive: découverte du fonctionnement langagier	
Démarche pour enseigner/ apprendre le lexique	répétitive, mémorisatrice			
	par une mise en situation de pratique créative			
Instauration de rapports actifs, réflexifs, responsabilisants, motivants, de prise en charge par l'élève de sa formation				
Degré de cohérence avec les principes psycholinguistiques				

10. Évaluation	Évaluation initiale, rappels	
	Exercices de révision	Typologie
	Autoévaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé)	

Annexe 03 :

Documents du manuel

scolaire

Dans ma maison

Dans ma maison vous viendrez
D'ailleurs ce n'est pas ma maison
Je ne sais pas à qui elle est
Je suis entré comme ça un jour
Il n'y avait personne
Seulement des piments rouges accrochés au mur blanc
Je suis resté longtemps dans cette maison
Personne n'est venu
Mais tous les jours et tous les jours
Je vous ai attendue.

Je ne faisais rien
C'est à dire rien de sérieux
Quelquefois le matin
Je poussais des cris d'animaux
Je gueulais comme un âne
De toutes mes forces
Et cela me faisait plaisir
Et puis je jouais avec mes pieds
C'est très intelligent les pieds
Ils vous emmènent très loin
Quand vous voulez aller très loin
Et puis quand vous ne voulez pas sortir
Ils restent là ils vous tiennent compagnie
Et quand il y a de la musique ils dansent
On ne peut pas danser sans eux

Le 14 février 2005. Ma petite fille. Tu trouveras cette lettre dans le colis que je t'envoie par Houria. Il y a ce que tu m'avais demandé. J'espère n'avoir rien oublié ! J'aurais dû t'écrire plus tôt mais en ce moment je suis débordée par le travail au bureau. La maison me fatigue mais en plus, au bureau, madame Amer est absente et je suis donc seule pour m'occuper de tout : cela fait quinze jours que je rentre plus tard le soir. Heureusement que ma collègue revient dans quelques jours et le patron m'accorde un petit congé le mois prochain et je serai chez toi le 8 mars (ça tombe bien, on fêtera notre fête ensemble). Tu me demandais des nouvelles de Fatiha, je ne la vois pas souvent mais nous nous téléphonons régulièrement. Elle a été reçue à son concours et enseigne depuis la rentrée au lycée ici, à Guelma. Parallèlement elle continue ses études et peut-être aura-t-elle dans quelques années un poste d'assistante à l'université de Annaba. Je n'ai pas de nouvelles importantes à te communiquer concernant la famille, de toute façon tu es toujours au courant de tout avant que je ne me manifeste ... quelles sont donc tes sources d'information ? Je suis obligée de finir cette lettre car Houria est déjà là. Je t'embrasse très très fort et prends soin de toi. Ta maman,

Les auteurs.

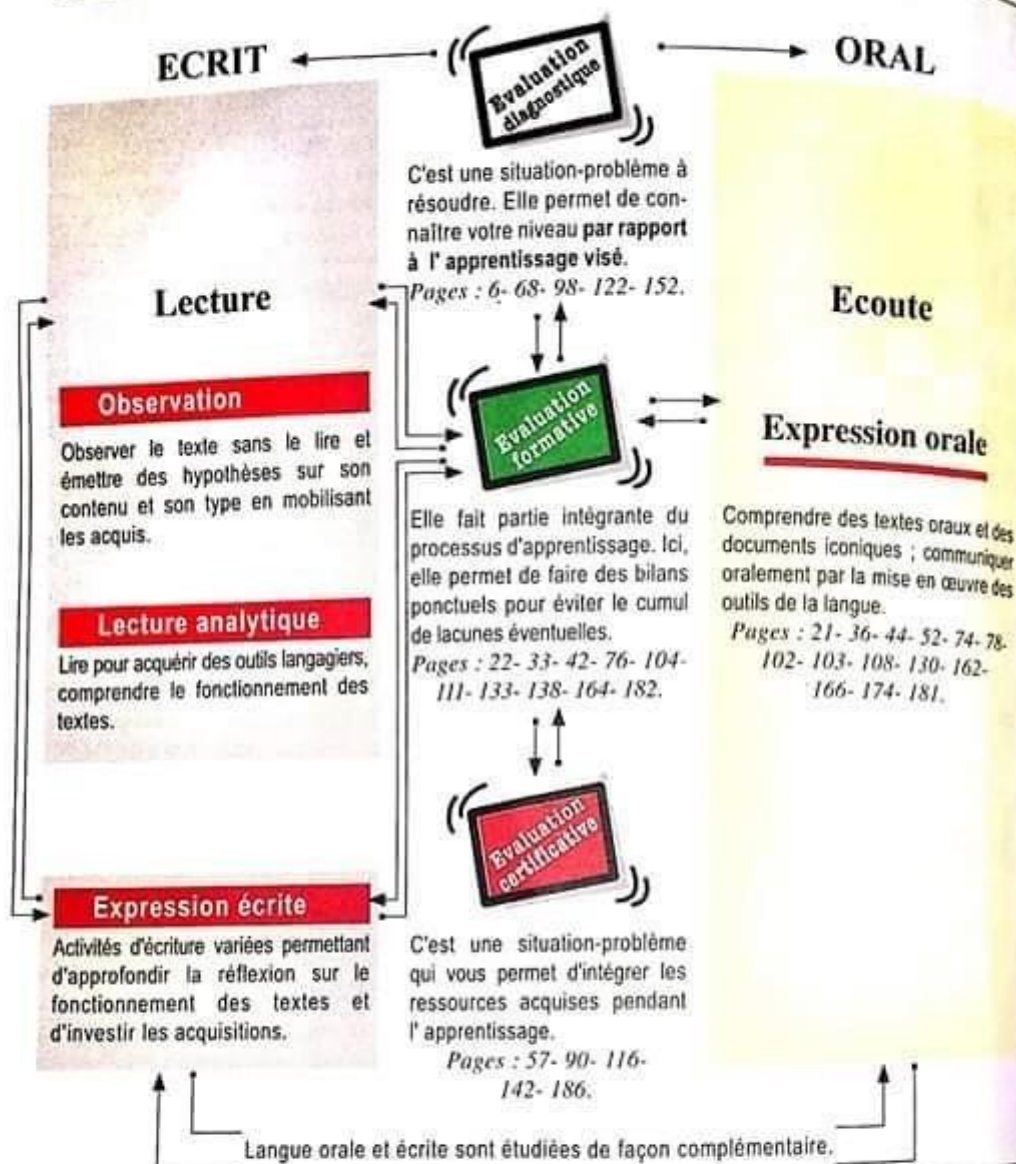
Lecture analytique

- Que manque-t-il à cette lettre au début ? Comment expliquez-vous ce manque ?
- Retrouvez la formule d'appellation, la formule de politesse, la signature.
- Organisez le corps de la lettre en paragraphes.
- Relevez les indicateurs de temps et de lieu.
Quels sont ceux qui sont en relation avec la situation d'énonciation.
- Dans quels verbes l'emploi du présent est-il lié à la situation d'énonciation ?
- Relevez toutes les formes verbales qui expriment les aspects suivants :
 - la répétition ;
 - la durée ;
 - une action accomplie ;
 - le futur proche ;
 - le passé récent.

Expression écrite

- Retrouvez les deux informations qui peuvent constituer l'objet d'un télégramme. Rédigez ce dernier.

Pour vous orienter dans le manuel



Vos projets :
feuilles de route.

Pages :
28- 39-
51- 81.

Page :
105.

Pages :
165- 177.

Fiches méthodologiques.

Pages :
54- 84-
115- 185.

Exercices

Pages : 60-66, 92-96, 118-120,
144-150, 189-192.

Recherche documentaire
Pages : 9- 17- 20- 27- 72- 156.



Auto-évaluations
Pages : 59- 91- 117- 143- 188.

Faut être bête comme l'homme l'est si souvent
Pour dire des choses aussi bêtes
Que bête comme ses pieds gai comme un pinson
Le pinson n'est pas gai
Il est seulement gai quand il est gai
Et triste quand il est triste ou ni gai ni triste
Est ce qu'on sait ce que c'est un pinson
D'ailleurs il ne s'appelle pas réellement comme ça
C'est l'homme qui a appelé cet oiseau comme ça
Pinson pinson pinson pinson
Comme c'est curieux les noms
Martin Hugo Victor de son prénom
Bonaparte Napoléon de son prénom
Pourquoi comme ça et pas comme ça
Un troupeau de bonapartes passe dans le désert
L'empereur s'appelle Dromadaire
Il a un cheval caisse et des tiroirs de course
Au loin galope un homme qui n'a que trois prénoms
Il s'appelle Tim - Tam - Tom et n'a pas de grand nom
Un peu plus loin encore il y a n'importe qui
Beaucoup plus loin encore il y a n'importe quoi
Et puis qu'est-ce que ça peut faire tout ça. [...]

Jacques Prévert, *Paroles*, éd. Gallimard, 1946

A la claire fontaine

Nous ne craignons pas qu'on rencontre nos femmes, ni qu'on les trouve saines, vigoureuses ou belles. Mais les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous.

Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage. Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule. Si parfois s'échangent des regards qui vont droit au coeur, il faut s'en contenter en secret, attendre patiemment qu'un jour se renouvelle l'occasion de se regarder encore : un penchant discret peut naître, un choix se fixer. Puis les parents prennent la chose en main et quelquefois ils s'entendent. Oui, cela peut arriver.[...]

- Ma fille, choisis tes compagnes, conseille la maman avisée. Sois polie avec les grandes, ne cherche pas à prendre le tour d'une autre. Ton père n'a jamais payé d'amende pour une dispute à la fontaine.

- Celle-là, ma fille, quand elle t'appellera, tu répondras que les jarres sont pleines. Je ne veux pas qu'on vous rencontre de compagnie.

- L'autre jour, ma fille, vous plaisantiez et riez fort tout près de la djemaâ. Ouardia a glissé pour avoir voulu hâter le pas.

- Oui mère. Il n'y avait que deux jeunes gens sur les dalles. Ils ont détourné la tête.

- Ils sont bien élevés, ma fille. Mais il vaut mieux garder son naturel, un air sérieux et modeste. Ne pas tomber, c'est préférable.

M. Fernoun, *Jours de Kabylie*, éd. ENAG, 1992.

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.



Vous faites partie d'une association de protection des animaux. Pour sensibiliser l'entourage à votre action, vous décidez de monter un petit spectacle composé de saynètes. Votre participation consistera à transformer le texte suivant en dialogue pour fournir les répliques d'une des saynètes (l'ensemble des informations données doivent être prises en charge par l'un ou l'autre des interlocuteurs, vous aurez donc à faire de petites transformations).

Je l'ai fait entrer et il m'a appris que son chien était perdu, car il n'était pas à la fourrière. Les employés lui avaient dit que, peut-être, il avait été écrasé. J'ai dit au vieux Salamano qu'il pourrait avoir un autre chien, mais il m'a fait remarquer qu'il était habitué à celui-là. "Il avait mauvais caractère," m'a dit Salamano. De temps en temps, on avait des prises de bec. Mais c'était un bon chien quand même." J'ai dit qu'il était de belle race. "Et encore, a-t-il ajouté, vous ne l'avez pas connu avant sa maladie. C'était le poil qu'il avait de plus beau." Tous les soirs et tous les matins, depuis que le chien avait eu cette maladie de peau, Salamano le passait à la pommade. Mais selon lui, sa vraie maladie, c'était la vieillesse, et la vieillesse ne guérit pas. J'ai bâillé et le vieux m'a annoncé qu'il allait partir. Je lui ai dit qu'il pouvait rester et que j'étais ennuyé de ce qui était arrivé à son chien : il m'a remercié [...] Puis il s'est excusé. Il voulait dormir. Sa vie avait changé maintenant et il ne savait pas trop ce qu'il allait faire. Il m'a dit : "J'espère que les chiens n'aboieront pas cette nuit. Je crois toujours que c'est le mien."

d'après A. Camus, *L'Étranger*, éd. Gallimard, 1957.

Annexe 04 :

Les copies des
productions écrites

Copie n° 01

« Camion contre Bus à Milla »

La circulation sur la route nationale de Tassala, a été fortement perturbée hier entre 10 h et 14 h. Un camion est resté en travers de la voie et les véhicules en provenance de Milla et de Anaba n'ont pu passer que difficilement. Le chauffeur du poids lourd, dont la roue avant gauche avait éclaté, a perdu le contrôle du sens véhicule et a percé une barrière venant en sens inverse. Le véhicule a été projeté par dessus la talus. Les deux occupants ont été dégagés de la carcasse avec beaucoup de peine

et évacués vers l'hôpital de Milla. Tous nos efforts pour connaître l'information sur leur état de santé auprès de l'hôpital et de la brigade de Gendarmerie nationale n'ont pu aboutir. La brigade de Tassala qui réglait sur les lieux affichait une franche ignorance à ce sujet.

M. Dj

La liberté 05-04-2021

Copie n° 02

Un accident : une victime Voilement un jeune cycliste.

Un grave accident de la circulation s'est produit ce lundi matin à la sortie de l'école dans un carrefour. Il s'agit d'une voiture qui a renversé voilement un jeune cycliste.

de 15 ans, La victime a été transportée immédiatement à l'hôpital le plus proche. Les premiers éléments de l'enquête indiquent que l'accident est dû à un excès de vitesse.

Liberté 17/4/2021

M. Chahel

Mon accident

Épique 03

Yam Grouaya, cet endroit merveilleux situé à Bejaïa, je l'ai visité pour la première fois, et j'ai été très impressionné par celui-ci et par la brise parfumée de la mer qui fait disparaître mes inquiétudes. Le chemin du retour en marchant jusqu'à ce que je me retrouve devant une voiture qui accélère et je ne savais pas comment je l'ai heurtée.

Soudain, je me suis évanoui jusqu'à ce que je me retrouve à l'hôpital, à côté de deux policiers, à qui j'ai raconté mon histoire et ils m'ont dit que ma famille est au centre en attendant et je suis enfin retourné dans ma famille.

Liberté 17.4.2024

F. Massalem

Épique 4

Alger: accident de circulation

Un jour de Mardi 6 avril dans l'autoroute entre la wilaya d'Alger et Blida, s'est produit un accident de circulation entre camion et voiture. Il s'est produit à cause de vitesse et il a causé une mort de trois personnes et deux personnes qui sont gardées en observation.

Copie n° 05

* Un accident entre une v
et le bus des élèves :

La semaine passée faisant plusieurs
grandes ras à l'école. Blessés des
vois un dérapage entra élèves de divers
une voiture scolaire et degrés, et accident
le bus qui prendre à cause de la grande
les élèves à l'école et tomber de la pluit
accident un ans au au est pour les victimes
un di 17 mars 2015 sont évacués par le
à l'h dans la route agrod à l'hôpital
de la rue Laya de M'haï par les agent de la
protection civile
de la ville
sont intervenus
au sh

Amayma

Copie n° 06

Mila : deux morts et deux blessés
grave sur l'autoroute

En 16 avril 2016

Un grave accident de route s'est produit
ce lundi sur l'autoroute
a indiqué une source
de la protection civile
Il s'agit d'un poids
lourd qui a heurté
violemment deux
véhicules en dénombré
deux morts et deux
blessés graves les
premiers éléments de
l'enquête indiquent
que l'accident est
dû à un excès de
vitesse

El Watam

Lundi 16 Avril 2016

COMPENSOT

5. précèdent street

collinon aha deux Valtines
a' Narsara; Il nous et en b' long
sept-Prigames ont travaillé
La nuit d'un aha a été
b' l'ence dans un collinon
entre deux Valtines septima
mardi dans la sacelle
d'él Hactar, après des services
de la mateton civile de la
Wulaga de Narsara.

Étaient s'él Pradant avec
Anlirans de 2 R 30 du Ngrin
sur la route nationale (R N6)
a' Ngrin de la localité de
Havine.

Tes sept victimes étaient à
bord d'un avion Hélicoptère
où l'aurait la personne blessée
se trouvait dans le second

Néchaie, grande t. en de mē
sauvage.
se blessé et élacie vers
l'hôpital de Narsara alors
que les victimes ont été
déposées à la morgue du
mège. Étaient s'él de s'él
s'él en la mē sauvée la
R N6 et ont été s'él
le plus d'ingrès avec l'air
de la Wulaga

Copie n° 08

- un accident de la route -
- Signé le 10 juillet accident grave de la circulation sur l'artage 7 et 30 minutes, la liaison routière entre Oudjélat et M. K. Halid lors proximite de la Zone Akherbas -
- incident est survenu suite à la perte de l'équilibre des 4 voitures qui allaient dans le sens opposé et c'est à cause d'un arrêt brusque de la première voiture au vers la droite et sans respect pour les règles et les lois de la circulation. Après cette voiture n'arrêtait plus et a conduit à la perte de contrôle la voiture va dans le dos le pilote a essayé d'arrêter en face collision avec la voiture après navigation conduisant à une perte de contrôle Mojtaba Edmy catastrophe.

Copie n° 09

* accident de la circulation
au carrefour

- Hier le 21 avril 2022 à un grave accident dans la circulation c'est produit entre un voiture est un porteur de vélo au carrefour en raison de circulation, qui a entraîné la mort du propriétaire du vélo et le propriétaire de la voiture a été gravement blessé et emmené à l'hôpital.

Page 10
Copie n° 10

Production écrite

Durant les vacances de l'été passé j'ai assisté à un grave accident qui est survenu sur la

l'autoroute est west entre les villes de Bouira et setif. cet accident s'est produit suite à une collision frontale entre deux véhicules légers du fait d'un dépassement dangereux aggravé par l'excès de vitesse de l'une des deux voitures.

Deux personnes ont trouvé la mort et quatre autres ont été blessées.

Le conducteur d'un des véhicules est mort sur le coup et le second est décédé à l'hôpital alors que quatre

passagers ont été blessés dont deux grièvement. Les corps des victimes ont été déposés à la morgue de l'hôpital de Bouira.

Les personnes blessées ont été évacuées par la protection civile vers le même hôpital dont deux ont été placées en soins intensifs. Il faut donc être très prudent quand on conduit une voiture avec le respect du code de la route et ce jour là a été l'un des pires jours que j'ai jamais vécu.

Mercredi 10 avril 2022
El Nahar

Copie 11

Mila : une famille entière
déçimée un accident.

La wilaya de Mila a été, un jour,
d'un déplorable accident. Il est entré en
collision à cause de mort d'une famille.

Un jour je me dirige vers l'école, je
vois un accident grave dans la route
nationale. Il y a un camion semi remorque
entre 7h et 8h est resté en travers
d'elle et les véhicules en provenance
de Constantine et puis lui est sorti une
voiture composée d'une famille deux parents
et deux enfants. Le camion ~~est~~ est entré
en collision avec elle.

Accident de circulation à Mila

Copie 12

Mardi matin le 17 janvier 2021
à neuf heures sur la route de
l'école. Un accident de la circulation
s'est produit lorsqu'une voiture
est entrée en collision avec un camion.
Elle entraîne la mort de 3 personnes
et blessés.

Copie 13

L'accident de Mila: un accident grave dans la route du côté Lycée ALi Kafi

Sur sa route vers le lycée, j'ai vu un grave accident, un camion est entré dans une voiture. Elle est partie reforme et le chauffeur éclaté car il est la cause de la mort de famille.

Copie 14

C'est l'année dernière, j'ai assisté à un accident grave entre un taxi et un petit écolier, j'ai quitté la maison trop tard pour aller à mon école, arrivé aux feux, j'ai vu un écolier. Il était entrain de traverser la route. Le feu a levé le rouge et il (n'a pas) n'avait personne pour signaler le danger imminent à le chauffeur d'un bus qui roulait à toute vitesse ne l'a pas vu au milieu de la route et l'a renversé. Il a crié au secours et a fermé les yeux.

Un accident de circulation sur route.

Copie
n° 15

Un grave accident de circulation s'est produit
le lundi matin à la sortie de l'école dans un coin écarté
Le cycliste un jeune homme de 15 ans
a été sérieusement blessé de suite
accident et transporté au centre hospitalier
le plus proche par les pompiers
Il souffre d'une jambe cassée
Les gendarmes enquêtent pour éclaircir les circonstances
de cet accident.

07 Avril 2021

Copie 16

Mila le 24 Avril 2021.

Malheureusement il se fut hier à midi un accident entre une voiture et un camion a cause de l'encroisement et la vitesse maximale de la voiture qui la complètement déformé, les sauveteurs sont entrainés pour trouver et sauver les victimes ils viennent très vite. ~~Il y a deux personnes et une morte.~~

C'est pour cela il faut faire attention a conduire et mettre la ceinture de securité pour éviter cette catastrophe

Copie

Copie 17

↑ accident douloureux et mortel

Le dimanche matin de la semaine précédente, il y a eu un accident sur la route nationale entre un camion et un bus pour transporter des passagers ~~à~~, en raison de la conduite rapide qui a fait deux filles et 4 hommes morts et 20 blessés, qui ont été transférés au hôpital près de l'accident.

Copie 18

Un grave accident à la route National

Un grave accident
s'est produit ce
samedi matin à la
route de ~~Pujat~~ M.ila
une ~~deux~~ voiture
tombe à un camion

ce qui a causé
~~le décès~~
de plusieurs
personnes. Il
immédiatement
à l'hôpital
les accidents. Elles
s'étendues à toute
le monde.

Liberté 15 4 2011
ch - Kouira.

Copie 19

accident de la route
samedi passé une
à faille route la
route et un
voiture est
elle tomba à
la petite faille
et elle belise
à la tête et
les pieds et
la mort de
le chef de
la route et elle

acheté le véhicule
à l'hôpital.

Dimanche 25.04.2021

Production écrite :

En 17 octobre 2018,
un grave accident de
route s'est produit
ce lundi sur l'autoroute
a indiqué une source de
la police ainsi il
s'agit d'un poids lourd
qui a heurté violemment
deux

morts et deux
blessés graves les
premiers éléments
de l'enquête indiquent
que il ~~est~~

Copie 20

Abstract:

This study, both linguistic and didactic, focuses on the use of lexical repetition by Algerian learners. The main objective is to describe the use that 1st year secondary learners make of lexical reprints in texts they write in order to better know the difficulties they are experiencing and to draw from them indications for teaching textual coherence.

In order to achieve these objectives, we have chosen, first, to clarify the theoretical foundations that underlie the notion of lexical recovery, then we have presented some approaches to its teaching regarding its undeniable role in textual coherence following a descriptive method.

On the practical level, we wanted to explore the treatment of the concept through the analysis of the school textbook and the official instructions (the curriculum and accompanying document) of the year in question. Finally, we chose to work on a corpus of written productions by learners from the Tassala Lemtai region.

Based on the grid of analysis of J.Lopez , we attempted to analyse the textbook so that we found that the weakness of Algerian learners with regard to the use of lexical repetition in their productions lies largely at the level of the conception of lexical contents in the works recommended by the Algerian educational system because, as our research shows, this conception is incomplete and -in no way- puts the learner in a situation of active learning.

Keywords: lexical repetition, textual coherence, school textbook, written expressions, active learning.

الملخص

تركز هذه الدراسة، اللغوية والتعليمية، على استخدام الإحالة المعجمية لدى المتعلمين الجزائريين. الهدف الرئيسي هو وصف الاستخدام الذي يصنعه المتعلمون في السنة الأولى الأولى ثانوي من احالات معجمية في النصوص التي يكتبونها من أجل معرفة الصعوبات التي يواجهونها بشكل أفضل والاستفادة منها لتدريس التماسك النصي

من أجل تحقيق هذه الأهداف، اخترنا أن نوضح أولا الأسس النظرية التي تكمن وراء مفهوم الاحالة المعجمية، ثم قدمنا بعض المناهج لتعليمها نظرا لدورها الذي لا يمكن إنكاره في التماسك النصي باتباع طريقة وصفية

على المستوى العملي، أردنا استكشاف علاج المفهوم من خلال تحليل الكتاب المدرسي والتعليمات الرسمية (المنهج والوثيقة المرافقة) للسنة المعنية. أخيرا، اخترنا العمل على مجموعة من الإنتاجات الكتابية من قبل المتعلمين من منطقة تسالة لمطاعي

بعد تحليلنا للدليل والإنتاج المكتوب، وجدنا أن ضعف المتعلمين الجزائريين فيما يتعلق باستخدام الاحالات المعجمية في تحريراتهم يكمن إلى حد كبير للمحتويات المعجمية في الأعمال الموصى بها من قبل النظام التعليمي الجزائري لأنه، كما يظهر بحثنا، هذا المفهوم غير مكتمل ولا يضع المتعلم في وضعية تعليمية فعالة.

الكلمات المفتاحية: الإحالة المعجمية، الاتساق والتماسك النصي الكتاب المدرسي، وضعية تعليمية فعالة، انتاجات كتابية.