

L'acquisition du système anaphorique en français langue étrangère

Le cas d'apprenants de 1ère année secondaire

Ameur Lahoual
E.N.S des Lettres et
Sciences Humaines
Alger- Bouzaréah

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons aux problèmes de la cohésion textuelle, en nous limitant aux difficultés liées à l'utilisation des anaphores qui résident dans les formes de reprise dans des productions écrites d'apprenants de 1ère année secondaire. Pour y analyser le fonctionnement des anaphores, nous avons opté pour une grille élaborée par Halliday et Hasan dans leur ouvrage « Cohésion in English, 1976 ». A la lumière des résultats obtenus, nous avons proposé des implications didactiques dans le but de répondre à la problématique de cette recherche.

Les mots clés : anaphore, continuité référentielle, cohésion textuelle, cohérence textuelle, compétence discursive.

Abstract

In this paper, we focus on problems of the textual cohesion, by limiting to difficulties relating to the use of anaphora that lie in the recovery forms in written productions of the first secondary year learners. To analyze the functioning of anaphora, we chose for a chart developed by Halliday and Hasan in their book « Cohesion in English, 1976 ». In light of the obtained results, we proposed pedagogical implications in order to respond to the problem of the paper.

Keywords: anaphora, referential continuity, textual cohesion, textual coherence, discursive competence.

ملخص

نعالج في هذا المقال مشكلة متعلقة بالتناسق النصي وبالتحديد كيفية استعمال الأدوات اللغوية بهدف صياغة سليمة للترابط النصي في التعبيرات الكتابية للتلاميذ السنة الأولى ثانوي. اعتمدنا في دراستنا علي نموذج تحليلي للتناسق النصي

لهاليداي و حسان في كتابهما- التناسق النصي في الانجليزية 1976- من خلال
النتائج التي تحصلنا عليها اقترحنا مجموعة من السبل التعليمية من اجل ايجاد حلول
للاشكالية المطروحة في هذا البحث.
الكلمات المفتاحية: قياسي التسلسل الموصولي التناسق النصي الترابط النصي
الكفاءة النصية

L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle secondaire algérien connaît actuellement une réforme consistant à installer de nouvelles conceptions des programmes et des approches. Avec cette réforme, nous sommes passés d'une approche basée sur les contenus et donc centrée sur le savoir et sur l'enseignant à une autre approche qui vise à développer chez l'apprenant une compétence de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Qu'est-ce que communiquer ?

Communiquer par écrit consistera à savoir se comporter de façon adéquate à l'intérieur de certaines situations d'échange, par le moyen d'un code textuel, qui lui implique la maîtrise d'un autre code, le code linguistique

(Vigner, 1982 ,27)

En effet, toute production écrite exige de la part de l'apprenant une certaine connaissance tant au niveau textuel qu'au niveau linguistique. Ainsi, pour qu'une suite de phrases puisse être reconnue comme un texte, elle doit présenter une continuité référentielle qui contribue à assurer sa cohésion. Les éléments responsables de cette continuité sont connus sous le nom d'anaphores. Par « anaphores », on entend tous les éléments qui peuvent reprendre des éléments linguistiques antérieurement cités dans un texte donné. Ce procédé ne désigne pas une seule catégorie mais englobe plusieurs catégories parmi lesquelles nous citons les substituts lexicaux, les substituts grammaticaux, etc.

Dans cet article, nous nous intéressons aux problèmes de la cohésion textuelle, en nous limitant aux difficultés liées à l'utilisation des anaphores qui résident dans les formes de reprise dans des productions écrites d'apprenants de 1ère année secondaire. La question que nous nous posons est de savoir dans quelle mesure les productions écrites de nos informateurs présentent une continuité ou une discontinuité référentielle.

Nous pensons que la difficulté majeure de l'acte d'écrire ne réside pas seulement dans le savoir lexical, ni même dans les idées proposées, mais proviendrait aussi de l'inaptitude à garantir le lien référentiel dans les écrits de nos informateurs. A quoi serait due cette inaptitude ? Est-elle due à l'ignorance des phénomènes textuels notamment l'anaphore, à la complexité du fonctionnement de l'anaphore ou enfin au mode de fonctionnement et d'organisation des activités d'enseignement proposées dans les nouveaux manuels scolaires ?

Pour répondre à cette question, nous sommes parti d'un corpus recueilli auprès d'apprenants de 1ère AS. Nous optons pour une approche textuelle, en nous inspirant de nombreuses recherches faites en grammaire textuelle, en linguistique textuelle et en analyse du discours (Combettes, Maingueneau, Charolles, Adam, Kleiber, Jeandillou). Ces recherches marquent un dépassement d'une analyse fondée sur les unités morphologiques, systématiques et phrastiques (le structuralisme, par exemple) pour embrasser un autre champ d'investigation plus large basé sur les deux notions de Texte et de Discours.

De même, nous avons adopté une grille d'analyse de la cohésion textuelle¹ qui a été élaborée par M-A-K. Halliday et R. Hasan dans leur ouvrage fondamental intitulé Cohésion in English 1976 afin d'analyser la cohésion textuelle. Cette grille permet d'analyser tous les éléments cohésifs tant au niveau phrastique qu'au niveau textuel.

Notre choix pour cette grille d'analyse est justifiée par le fait que d'une part, elle est applicable dans les écrits de scripteurs qui sont encore en phase d'apprentissage comme c'est le cas de nos informateurs, contrairement aux outils d'analyse proposés par Adam (1990, 52) ou par Maingueneau (1993, 163) qui analysent le fonctionnement de certaines formes de reprise dans des extraits relevés de textes littéraires écrits par des experts à savoir Les Géorgiques de Claude Simon, Chef- d'œuvre inconnu

¹ Nous signalons que, depuis le début des années 90, certains chercheurs ont analysé la cohésion textuelle selon le modèle de Halliday et Hasan (1976) dans des productions écrites d'apprenants dans des langues comme l'arabe (Skakir et Obeidat, 1992), le malais (Johnson, 1992), l'Italien (Zanardi, 1994), le Chinois (Norment, 1994), l'espagnole (Norment, 1995), et le français (Sahnine, 2000).

de Balzac..., et d'autre part, elle prend en compte l'analyse de tous les éléments participant à la relation anaphorique (élément cohésif, référent).

Cette grille d'analyse propose cinq volets : l'identification du sujet, l'identification de l'élément cohésif, l'analyse de l'élément répertorié, l'analyse de la relation cohésive établie par des éléments cohésifs répertoriés et l'analyse de l'utilisation des éléments cohésifs (acceptabilité et inacceptabilité). Ces volets seront adaptés à cinq aspects de la cohésion textuelle proposés par les auteurs : la référence, la substitution, la cohésion lexicale, l'ellipse et la conjonction.

Etant donné que nous nous intéressons seulement aux aspects qui peuvent jouer un lien anaphorique, nous nous limitons dans notre étude à trois dispositifs : la référence, la cohésion lexicale et la substitution. Nous ne prenons pas en considération l'analyse des conjonctions ni celle de l'ellipse. En effet, les conjonctions ne jouent pas un rôle anaphorique, elles sont des unités porteuses de sens. Autrement dit, « c'est le sens qui spécifie la façon dont ce qui les suit doit être relié à ce qui les précède » (Apothéloz, 1995, 134). Pour l'ellipse, nous allons l'écarter car, d'une part, c'est un processus qui se manifeste beaucoup plus à l'oral, et d'autre part, ce procédé se caractérise par l'absence des composantes de la relation anaphorique alors que dans notre travail nous analysons les marques visibles du fonctionnement de l'anaphore.

Anaphore...essai de définition

Vu le rôle important que joue l'anaphore dans la cohésion textuelle, ce procédé est devenu objet de recherche pour plusieurs linguistes et didacticiens. Cependant, s'intéresser à ce phénomène textuel a suscité d'énormes difficultés dès qu'il s'agit de le définir comme le signale Kleiber (1994,21):

« le premier problème, comme dans beaucoup d'autres domaines, est d'abord celui de la définition du phénomène »

En fait, cette notion est traditionnellement définie comme une figure stylistique, un processus rhétorique qui consiste à répéter un mot ou une suite de mots dans un but d'emphase, ou de

symétrie. Pour illustrer ce propos, nous citons l'exemple de Charles Péguy (Zribi-Hertz, 1996,20):

*Heureux ceux qui sont morts pour la terre charnelle
,mais pourvu que ce fût dans une juste guerre.*

Heureux ceux qui sont morts pour quatre coins de terre.

Heureux ceux qui sont morts d'une mort solennelle.

Dans cet exemple, l'expression « *heureux ceux qui sont morts* » est une expression anaphorique au sens rhétorique étant donné qu'elle se trouve au début de chaque vers de façon récurrente.

Par ailleurs, si nous quittons la rhétorique pour embrasser le champ de la linguistique textuelle, nous constatons que la notion de l'anaphore n'est plus une figure de style mais plutôt un processus syntaxique consistant à reprendre un segment antérieurement cité dans un texte bien déterminé. Ce processus peut être abordé à partir de deux approches différentes :

Une approche textuelle

Cette approche est définie par Kleiber (1994 ,22) comme « *une expression dont l'interprétabilité référentielle dépend d'une autre expression mentionnée dans le texte et généralement appelée son antécédent* ». De même, Beguelin (1990 ,68) la définit comme " *le procédé qui consiste à renvoyer par l'intermédiaire d'un outil linguistique quelconque au cotexte précédant un énoncé donné* ". A partir de ces définitions qui s'inscrivent dans la même approche, nous pouvons déduire plusieurs critères autour de la notion de l'anaphore :

- la première définition insiste sur la relation anaphorique entre l'élément anaphorique et son antécédent. Sans la présence de l'un d'eux, la relation n'est plus anaphorique.
- le fonctionnement de l'anaphore n'est pas celui de la coréférence dans la mesure où cette dernière repose sur une relation systématique repérable entre les termes dont l'un n'implique pas l'autre et qui se laissent interpréter de façon autonome contrairement à l'anaphore dont l'opération se caractérise par une dépendance entre les différentes composantes de la relation.

- l'anaphore ne peut fonctionner hors texte, sinon l'opération du renvoi ne serait plus anaphorique, mais plutôt déictique. De plus, ce renvoi anaphorique réfère à un segment antérieurement cité. De là, l'idée d'antériorité est obligatoire, sinon le renvoi devient cataphorique (le fait de renvoyer par anticipation à ce qui va suivre). En fait, toutes ces notions (anaphore et cataphore) s'intègrent dans " *l'endophore* " qui signifie que la reprise se fait au niveau de texte. Par contre, " *l'exophore* " est exprimée par les déictiques qui montrent que la reprise dépasse le texte pour aborder la situation : *je/nous* dont parle E. Benveniste quand il aborde les marques d'énonciation dans son ouvrage *Problèmes de linguistique générale*.

Une approche mémorielle

Cette approche appelée également cognitive s'appuie sur les critères de la saillance préalable et de l'inférence. En effet, dans cette approche, l'anaphore n'est pas seulement un processus qui consiste à reprendre un segment antérieurement cité mais c'est aussi une forme de reprise d'un référent déjà connu par l'interlocuteur, autrement dit, référent présent qui reste dans la mémoire du scripteur.

Cette approche permet d'aller plus loin dans l'analyse¹ dans la mesure où les aspects cognitif, psychologique et discursif sont fortement appréhendés dans le mécanisme de l'anaphore.

Présentation de la grille d'analyse

La grille d'analyse de M-A-K Halliday et R. Hasan propose cinq volets : l'identification du sujet, l'identification de l'élément cohésif, l'analyse de l'élément répertorié, l'analyse de la relation cohésive établie par des éléments cohésifs répertoriés

¹ Nous faisons allusion à la recherche faite par D. Apothéloz (1995) pour analyser le fonctionnement de l'anaphore. Cette recherche est fondée sur des concepts relatifs au domaine psycholinguistique à savoir l'inférence, la saillance...

et l'analyse de l'utilisation des éléments cohésifs (acceptabilité et inacceptabilité). Ces volets sont appliqués aux dispositifs suivants : la référence, la substitution, la cohésion lexicale, l'ellipse et la conjonction.

Dans notre travail, nous nous limitons à trois aspects: la référence, la substitution et la cohésion lexicale car ce sont les aspects qui peuvent jouer un rôle anaphorique. Nous récapitulons dans le tableau suivant l'objet de chaque volet.

Volet 1				Volet 2				Volet 3		Volet 4		Volet 5		
Ident. Informateur				Identification de l'élément cohésif				Analyse de l'élément cohésif		Analyse de la relation cohésive		Analyse de l'utilisation de l'élément cohésif		
Numéro	Lycée	Filière	Sexe	N phrase	Élément cohésif	Catégorie	Référent Élément de la paire	N phrase référent	Remarque I	Remarque II	Domaine	Etendue	Jugement d'acceptabilité	Raisons d'inadéquation

Présentation des informateurs et description du corpus

Présentation des informateurs

Nos informateurs sont en 1^{ère} année secondaire, ce qui correspond à la 7^{ème} année de français dans leur cursus

scolaire. Leur âge varie entre 15 et 17 ans. Ils ont suivi le même parcours d'enseignement/ apprentissage du français.

Ces informateurs sont issus de milieux sociaux divers, scolarisés dans des établissements publics d'enseignement général où le français est enseigné en tant que première langue étrangère.

Nous avons :

- le lycée Amara Rachid à Ben Aknoun où nous avons testé 20 apprenants d'une classe scientifique. Ce lycée se trouve dans un endroit urbain populaire où les gens parlent couramment le français.
- le lycée Polyvalent de Chéraga où nous avons également testé 20 apprenants d'une classe littéraire. Ce lycée se trouve dans un quartier populaire où la langue française est moins utilisée.
- le lycée Gribici Abdelkader à Ouled Moussa (Boumerdès) où nous avons fait la même expérience avec 20 apprenants d'une classe scientifique. Ce lycée appartient à un milieu populaire où les habitants ne communiquent pas en français.

Description du corpus

Nous avons analysé 60 productions écrites recueillies de trois lycées divers comme le montre le tableau suivant :

lycée	P (Polyvalent)	G (GribiciA)	A (Amara R)
sexe féminin	12	12	12
sexe masculin	8	8	8

Le recueil de ces 60 copies est fait lors d'une tâche demandée aux apprenants dans une séance d'activité d'écriture en présence de leurs enseignants. La consigne que nous leur avons donnée était la suivante :

Rédige un texte narratif dans lequel tu racontes à ton ami un événement dont tu as été témoin ou dont tu as entendu parler

Le choix de la consigne ne s'est pas fait au hasard. Nous voulions mettre l'apprenant scripteur dans une situation de communication écrite dans la mesure où nous avons, d'une part,

désigné le statut du destinataire (à qui il raconte l’histoire), et d’autre part, précisé le type de l’écrit demandé (le type narratif).

Présentation et analyse des résultats

L’analyse du corpus et les résultats obtenus ont montré qu’il y a un dysfonctionnement de l’anaphore dans les écrits de nos informateurs, une discontinuité référentielle qui engendre une rupture radicale dans la cohésion textuelle.

Dans le volet 2, nous pouvons déduire les points suivants :

- Les informateurs du groupe A sont ceux qui utilisent le plus d’éléments cohésifs comparés à ceux des groupes G et P.
- Le procédé anaphorique le plus usité est celui de la référence, suivi de la cohésion lexicale et de la substitution dans tous les groupes.
- Les catégories les plus utilisées dans ces procédés sont : la référence personnelle dans la référence, la réitération notamment la répétition absolue dans la cohésion lexicale, la substitution nominale dans la substitution.

Les résultats statistiques du volet 3 nous ont permis de dégager les points suivants :

- Il y a une utilisation erronée des éléments cohésifs notamment dans le groupe G qui marque le fort taux, suivi par le groupe P et par le groupe A.
- Dans les cas de déviance, les remarques MR¹ sont nombreuses par rapport aux remarques M, A. Cela veut dire

¹ Ce sont des remarques que nous avons attribuées à chaque cas de dysfonctionnement de l’anaphore.

<i>Remarques</i>	<i>codes</i>
<i>élément cohésif absent comme l’exemple 1</i>	A
<i>élément cohésif présent, mais utilisé de façon maladroite notamment quand le référent est très loin de l’élément cohésif ou quand il y a un ajout d’un autre élément cohésif. comme l’exemple 2, l’exemple 3</i>	M

que les éléments cohésifs inappropriés qui sont choisis par nos informateurs nécessitent dans leur majorité un remplacement pour établir une continuité référentielle.

Le volet 4 nous révèle que la relation anaphorique entre l'élément cohésif et le référent est généralement interphrastique. De plus, le dysfonctionnement de l'anaphore existe davantage quand la relation entre ces deux partenaires dépasse le cadre de la phrase pour s'opérer dans des phrases différentes. Autrement dit, la discontinuité anaphorique aura lieu lorsque la relation entre ces deux pôles est textuelle.

Le volet 5 nous a permis de relever qu'il y avait un dysfonctionnement de l'anaphore dans les écrits de nos informateurs, une discontinuité référentielle qui fait une rupture radicale dans la cohésion textuelle dans les écrits de tous les informateurs appartenant aux différents groupes. Par ailleurs, ce dysfonctionnement varie d'un groupe à un autre dans la mesure où les informateurs du groupe G (lycée Gribici) marquent plus de cas de déviance comparés à ceux du groupe P (lycée Polyvalent) ou à ceux du groupe A (lycée Amara). Ces derniers commettent moins de rupture anaphorique comme le montrent

<i>élément cohésif présent, mais utilisé de façon maladroite et remplacé comme l'indique l'exemple 4</i>	MR
<i>élément est bien placé (ne s'applique pas)</i>	NS

Les exemples sont :

1-Ex: *Un jour, on été en route pour etudier et on a rencontre un homme avec **une fille** (qui ou elle) était peut malade et pleurait parce que son papa la frapper*

2-Ex: *Les vacance d'anné pacer, en faient le mariage de **mas cousine** . tous mas famille travaillent . les femmes priparent les gateaux, les hommes pinturent les mures pour soient belles. pour mois était le seul problemes l'achat des vetment les ropes soiré et les jupes... alors le mercredi les femmes arrivent et **elle** (ma cousine) alait au coiffeuse*

3-Ex: *la police **qu'il** (qui) travaille avec mon ancle.*

4-Ex: *Il etait une foie dans un petit village **un garçons** qui joué avec ces (ses) copains*

bien les tableaux précédents. Ces différences de taux du dysfonctionnement sont dues à des variables sociolinguistiques. La situation sociolinguistique joue un rôle très important dans l'apprentissage du FLE. En effet, les apprenants du lycée Gribici situé à Ouled Moussa (Boumerdès) vivent dans un milieu sociolinguistique défavorable où le français est moins pratiqué par rapport à ceux du lycée Polyvalent de Chéraga. Les informateurs appartenant au lycée de Amara Rachid résident dans un milieu où le français est plus utilisé.

Nous signalons que l'aspect sociolinguistique est privilégié dans la nouvelle approche qu'a adoptée l'enseignement / apprentissage du français dans le secondaire algérien. Il s'agit de l'approche communicative.

Cette approche vise avant tout à installer et développer une compétence de communication. Cette dernière n'est pas seulement la conjugaison des compétences textuelle et linguistique, mais elle intègre aussi d'autres compétences à savoir les compétences discursive, socioculturelle et référentielle (Moirand, 1982, 20), c'est pour cela le programme de la première année secondaire accorde une place très importante à la linguistique d'énonciation.

Implications didactiques

Le développement de la compétence écrite est pris en considération dans le programme de 1ère année secondaire étant donné que celui-ci est l'une des quatre habilités (écrire, parler, comprendre et lire) que l'apprenant doit acquérir pour "maîtriser" une langue.

Par ailleurs, nous remarquons dans les nouveaux programmes que l'intérêt est davantage porté sur la compréhension comme le confirme

Benhouhou (2007, 148) : « *les activités sur lesquelles se focalisent l'enseignement du français sont les activités de compréhension* ». En outre, nous constatons, dans le nouveau programme, que l'aspect communicatif prévaut dans toute sorte d'exercices au détriment des pratiques langagières, lesquelles sont véhiculées dans l'ancien programme à savoir les exercices de substitution, de répétition et aussi de mémorisation: « *Le*

nouveau programme marque ses distances par rapport aux pratiques véhiculées par les programmes précédents, les exercices structuraux de répétition, de mémorisation et de substitution sont bondonnés au profit d'activités favorisant la fonction communicative .» (op.cit. 2007,63) .

De plus, nous remarquons dans les manuels de 1ère année secondaire qu'il y a une certaine rupture dans le choix d'activités de l'apprentissage de l'écrit « *Les activités d'apprentissage de l'écrit des nouveaux manuels n'entretiennent pas de lien entre elles, elles sont décousues visent des compétences et des « savoir-faire » éclatés, qui ne garantissent pas la mise en texte puisque aucune indication méthodologique n'accompagne la rédaction des productions et qui ne visent pas une aide scripturale pour la réalisation du projet* » (op.cit. 2007,147) .

Par ailleurs, nous remarquons que les activités proposées dans les nouveaux manuels de la 1ère année secondaire se basent encore sur la notion de reproduction, ce qui "tuerait" la créativité linguistique au lieu de la développer par les activités qui favorisent la production « *les auteurs des nouveaux manuels situent les activités de l'apprentissage de l'écrit dans une logique basée encore une fois sur la reproduction. Dans cette conception de l'apprentissage, les élèves apprennent toujours en faisant « comme »... »* (op.cit. 2007 ,147).

Il est à noter aussi que les activités portant sur les phénomènes de reprise anaphorique sont quasi inexistantes dans les deux manuels, c'est la raison pour laquelle plusieurs enseignants cherchent hors du manuel scolaire des exercices et des activités pour combler cette carence. Ainsi, même si les Instructions Officielles, à savoir le programme de français, appellent à la textualité par l'insertion des différents éléments linguistiques y compris les éléments anaphoriques comme points d'étude, nous remarquons que les manuels de la 1ère année secondaire exploitent peu ces éléments.

Nous pensons que pour initier l'apprenant à la continuité référentielle et à la cohésion textuelle, il faut donner plus d'importance à l'apprentissage de toutes les catégories anaphoriques (plus de 90 éléments cohésifs), en multipliant les

activités qui permettent d'atteindre cet objectif, à savoir les activités de textualisation. En effet, les résultats de l'analyse nous ont montré que le dysfonctionnement de l'anaphore est exagéré lorsque le lien cohésif est interphrastique, autrement dit textuel.

L'accent doit être mis non seulement sur la nécessité de l'emploi de moyens cohésifs anaphoriques, mais également sur leur diversité et sur la manière de les employer. En effet, même s'il est possible d'avoir recours à la cohésion lexicale, les apprenants utilisent majoritairement la référence.

N'oubliant pas de souligner que la lecture joue un rôle très important dans l'élaboration cohésive d'un texte. Autrement dit, la meilleure manière de saisir ou d'apprendre à tenir compte de l'aspect cohésif d'un texte, passe par l'acte de lecture. Cela nous amènera à dire qu'il y a une relation étroite entre les deux processus « lecture et écriture » dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment du fonctionnement de l'anaphore comme le dit Sahnouni (1995, 50) qui accorde un rôle primordial aux règles de cohérence textuelle : "à travers la progression thématique et les règles de cohérence textuelle, l'élève, non seulement lit mieux mais il apprend ainsi à réécrire le texte qu'il lit, tant il est vrai que lecture et écriture sont intimement liées".

En outre, nous pensons que les activités de conceptualisation jouent un rôle primordial dans l'apprentissage de l'écrit, notamment quand il s'agit des faits grammaticaux. En effet, H. Besse et R. Porquier, définissent ce type d'exercices comme étant « une démarche qui s'appuie également sur la perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue-cible » (1984, 113). Ces exercices ont été créés contre l'enseignement implicite des points de langues, en favorisant l'intériorisation des savoirs par les pratiques langagières écrites comme le précisent J. Cuq et I. Gruca : « *contrairement à l'enseignement implicite dont l'objectif est d'éviter au maximum le recours à la fonction métalinguistique, l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est au contraire de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation* » (2002, 347).

Toutes les difficultés inhérentes au dysfonctionnement de l'anaphore pourraient être surmontées si on sensibilisait davantage nos apprenants à l'aspect cohésif d'un écrit, en donnant plus d'importance à l'apprentissage du fonctionnement de l'anaphore. Ainsi, par la multiplication des activités d'écriture et de réécriture, l'apprenant arrive à assurer la continuité référentielle, et par conséquent, à garantir la cohésion textuelle et ce, tant que l'anaphore est importante dans la cohésion textuelle. Ainsi, si le fonctionnement de l'anaphore est bien établi dans l'écrit de l'apprenant, cela va rendre son écrit plus cohérent et plus cohésif.

Bibliographie

- Adam, J-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Paris : Mardaga.
- Adam, J-M. 1999. *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J-M. 2005. *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand colin.
- Apothéloz, D. 1995. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Librairie Droz S.A.
- Béguelin, M-J. Denervand, M. Jespersen, L.1990. *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel :Delachaux et Niestlé.
- Benhouhou, N. 2007. *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspectives*. Doctorat, Université d'Alger.
- Benveniste, E.1966. *Problèmes de Linguistique générale I*. Paris : Gallimard.

- Besse, H. Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bouguerra, T.1996. "Pour une didactique des projets en FLE", in *Travaux de didactique du FLE*. n°36. pp 89-108.
- Charolles, M. 1986. « L'analyse des processus rédactionnels, aspects linguistiques, psycholinguistique et didactique ». in *Pratique*, n° 49, pp. 3- 21.
- Cuq, J-P.2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J. Gruca, I. 2002. *Cours de didactique en FLE et FLS*. Presses universitaires de Grenoble.
- Halliday, M-A-K.Hasan, R. 1976. *Cohésion in English*. Londres:Longman.
- Jeandillou, J-F.1997. *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G.1994. *Anaphores et pronoms*. Duculot.
- Maingueneau, D.1993. *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Moirand, S.1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S.1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris :Hachette.
- Vigner, G. 1982. *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

- Sahnine, K-A.2000. *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère*. Thèse de doctorat.Ph.d. Québec, Université Laval.
- Sahnouni, R.1995. « La compréhension de l'écrit » in *Elmoubarriz*, n°6. ENS LSH.
- Alger. p. 50.
- Zribi- Hertz, A. 1996. *L'anaphore et le pronom*. Presses universitaires du Septentrion