

# **Anaphore Nominale Dans Des Récits Écrits Par Des Étudiants Ghanéens : Les Effets D'une Séquence Didactique**

**Alexander Kwawu (Lecturer in French (doctoral candidate))**

Department of French, University of Cape Coast, Ghana

Doi: 10.19044/esj.2018.v14n14p175 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n14p175](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n14p175)

---

## **Abstract**

This paper assesses the impact of a sequence of didactic interventions on the use of nominal anaphors in a narrative text produced by Ghanaian university students of French as a foreign language. This study is necessitated by the lack of research investigating the effects of instruction on the use of cohesive devices in learner writing. 25 second-year students of the University of Cape Coast participated in a didactic sequence based on the types of nominal anaphors used in folktales. The impact of the teaching sequence was assessed by comparing the results obtained during the pretest with those of the post-test. The results showed improvements in students' use of nominal anaphoric resources. This was manifested in the increased diversification of lexical resources and the increased use of marked anaphoric expressions. These improvements show that the skilful usage of nominal anaphoric resources can be quickly developed in the frame of an adequate pedagogical intervention.

---

**Keywords:** Anaphor, didactic sequence, narrative text

---

## **Résumé**

Ce travail vise à évaluer les effets d'une intervention didactique sur l'emploi de ressources lexicales de l'anaphore nominale, dans des récits écrits par des étudiants ghanéens de français langue étrangère. Nous avons choisi ce sujet parce que peu d'études ont identifié l'effet de l'enseignement sur l'emploi de la cohésion anaphorique dans les productions écrites des étudiants. 25 étudiants de l'Université de Cape Coast en 2<sup>ème</sup> année de licence ont été exposés à une séquence didactique portant sur l'anaphore nominale dans un conte. Nous avons comparé les productions écrites avant et après la mise en œuvre de la séquence pour évaluer les effets de l'enseignement. Les résultats montrent des améliorations dans l'emploi des reprises nominales au post-test. Les changements comportent un accroissement de la diversité lexicale et de

l'emploi des désignations marquées. Ces résultats montrent que la maîtrise des ressources anaphoriques peut être développée dans le cadre d'une intervention didactique efficace.

---

**Mots-clés:** Séquence didactique, anaphore, récit

## **Introduction**

L'anaphore constitue un lien cohésif clé des textes (Lundquist 2005 : 73). Ainsi, elle a fait l'objet de nombreuses études en didactique de l'écrit (Jimenez et Moreno 2005 ; Schendecker 1995 :1). Mais, un examen des travaux cités par ces auteurs ainsi que la lecture de travaux récents dans le domaine<sup>1</sup> confirment un manque d'études explorant l'influence des stratégies didactiques sur l'emploi des ressources anaphoriques par les étudiants (Mensah 2014 ; Bahaziq 2016 ; Karadeniz 2017). Ainsi, les propositions d'actions didactiques qui découlent de ces travaux restent contestables. La présente étude vise à combler les lacunes actuelles en explorant les effets d'une séquence didactique sur l'emploi de l'anaphore nominale, dans des récits écrits par des étudiants ghanéens de français langue étrangère (FLE).

Nous avons comparé les textes écrits par les étudiants avant et après l'implémentation de la séquence, l'objectif étant d'évaluer l'impact de l'enseignement sur le développement de la cohésion nominale. Notre questionnement s'est ainsi construit autour de la langue et des modalités de l'intervention enseignante. Sur le plan de la langue, il est nécessaire de recourir à des catégories textuelles et discursives qui régissent les fonctionnements de l'anaphore nominale (Apothéloz 2005). En ce qui concerne l'intervention enseignante, notre travail met en lumière comment les recherches linguistiques contribuent à élaborer et à vérifier l'efficacité d'une séquence didactique.

## **Cadre théorique**

### **Description brève du phénomène langagier**

L'anaphore a été définie traditionnellement comme la « reprise d'un élément antécédent dans un texte » (Riegal, Pellat & Rioul 1994 : 160). Dans la phrase suivante nous pouvons voir concrètement ce phénomène :

*C'était le premier été que j'ai passé parmi eux. Cet été-là, j'ai appris beaucoup de choses* (Nasufi 2008 : 117)

Dans l'exemple ci-dessus, le syntagme nominal défini « le premier été » est repris par le terme « cet été-là ». Pour que la reprise ait du sens, il faut qu'elle trouve sa référence dans la partie antécédente du texte.

---

<sup>1</sup>Par exemple, Vigner (2012) se plaint de l'insuffisance des recherches dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE

L'anaphore comprend différents types dont les principaux sont l'anaphore pronominale et l'anaphore nominale. L'anaphore nominale, notre objet d'étude, désigne un groupe nominal qui est utilisé comme anaphore. A la différence de l'anaphore pronominale, le choix du contenu sémantique de l'anaphore nominale peut être très variable (Manuélian 2003 : 2). Grâce à cette variabilité lexicale, les reprises nominales peuvent jouer des fonctions discursives variées en plus de leur fonction primaire qui consiste dans l'acte référentielle (Demol 2007 :17). Nous en considérons quelques-uns dans le cadre du récit.

### **Fonctions de l'anaphore nominale dans le déroulement du récit**

Dans le cadre d'un récit, les personnages sont repris au fil du texte, en tenant compte à la fois du contexte situationnel et du cotexte (Marmy 2012 : 57). Ainsi, la reprise nominale s'adapte à ce qui arrive aux personnages au fil du récit (contexte situationnel) et aux mots utilisés pour reprendre ces personnages en amont et en aval du texte (cotexte) (Marmy 2012 : 57 )

Au niveau sémantique et textuel, Bucheton (1994 : 61), repris par (Marmy 2012 :64), définit les différents rôles des reprises nominales dans la progression d'un récit :

1. donner des informations supplémentaires sur le personnage;
2. montrer les relations entre les différents personnages ;
3. distinguer les personnages du récit;
4. construire une image précise du personnage ;
5. introduire le point de vue de l'auteur ou d'un énonciateur sur le personnage ;
6. enrichir le texte en variant la désignation du personnage.

### **Types d'anaphores nominales**

Le milieu francophone distingue cinq types d'anaphores nominales : anaphores nominales fidèle, infidèle, associative, conceptuelle et résomptive<sup>2</sup> (Pesek 2012 : 222). Nous examinons les anaphores nominales fidèles et infidèles qui apparaissent dans le corpus étudié.

L'anaphore nominale fidèle est une reprise du nom avec simple changement de déterminant :

*Louise a trouvé **un chien** dans la rue. **Le chien** aboyait sans cesse.*

On peut enrichir l'expression anaphorique en y ajoutant des caractérisants (le malheureux chien). Cet enrichissement peut avoir plusieurs

---

<sup>2</sup>Nous ne prenons pas en compte l'anaphore nominale conceptuelle/résomptive et l'anaphore nominale associative qui ne sont pas spécifiques au genre du conte étudié

fonctions telles que la progression du discours, l'argumentation et l'expression du point de vue (Reichler-Béguelin 1995).

L'anaphore nominale infidèle, à la différence de l'anaphore fidèle, « se constitue d'un syntagme nominal défini ou démonstratif dont le noyau lexical varie par rapport à l'antécédent tout en maintenant une relation d'identité avec son référent (Lundquist 2005 : 74).

Certains linguistes classent l'anaphore infidèle en deux catégories : celles qui apportent une information de nature objective et celles présentant un point de vue subjectif sur le référent (ou l'antécédent) (Schnecker 2006 ; Pešek 2012 ; Gardelle 2013). Pour la première catégorie, le noyau lexical du groupe nominal anaphorique entretient avec son antécédent un rapport conventionnel : synonyme, hyponyme, hyperonyme, para-synonyme. Ainsi, dans l'exemple suivant, on peut dire qu'un *rapport* (anaphore) est un type spécifique de *document* (antécédent).

*Ce document souligne la gravité croissante des conséquences médicales de la consommation de tabac, responsable en France de plus de 10% des décès. Les auteurs de ce rapport formulent une série de propositions à bien des égards très dérangeantes.* (Manuelian 2003 : 113).

Il s'agit également des reprises qui apportent des informations sur la nationalité (*ce Français*), la religion, la profession ou encore l'état-civil (*cet octogénaire*) (Schnecker 2006 : 43).

En ce qui concerne les reprises de nature subjective, il s'agit d'un emploi pour signaler « le point de vue d'une personne ou de tout autre sujet de conscience » sur le référent (Apothéloz & Reichler-Béguelin 1995 : 249). Par exemple, on peut envisager une situation où un référent, « un homme », est repris par une anaphore infidèle axiologique « cet imbécile ».

On peut soutenir que les anaphores nominales fidèle et infidèle opèrent des recatégorisations lexicales au moyen du noyau lexical (anaphore infidèle) ou des caractérisants (anaphores fidèle et infidèle). Apothéloz et Reichler-Béguelin (1995 : 247) estiment qu'il n'y a pas de réelle différence entre une reprise fidèle suivie d'une expansion apportant une information inédite, et une anaphore nominale infidèle, qui désigne son référent d'une façon nouvelle. Ainsi, les anaphores nominales fidèles et infidèles, par le biais du choix lexical, peuvent assurer les mêmes fonctions discursives.

De ce qui précède, on comprend la complexité que peut représenter l'anaphore nominale pour les étudiants de langue étrangère. Son emploi fait partie d'un savoir lexical qui, en général, pose problème aux étudiants de langue étrangère (Reichler-Béguelin 1994). De plus, le choix lexical doit respecter la cohésion-cohérence textuelle (Lundquist 2005), un domaine peu maîtrisé par les étudiants (Alkhatib 2012 : 46).

Notre étude a pour objectif donc d'évaluer les effets d'une séquence didactique sur l'emploi des ressources lexicales de l'anaphore nominale dans un texte narratif.

## **Méthodologie**

### **Plan de recherche et participants**

Nous avons évalué les effets de la séquence selon un plan de recherche comportant un prétest, un traitement et un post-test soumis à un groupe expérimental.

Les participants étaient des étudiants en 2<sup>e</sup> année de licence au Département de Français de l'Université de Cape Coast. La séquence d'apprentissage a été présentée à l'un de groupe qui formait la classe du chercheur. Ce groupe de 25<sup>3</sup> étudiants constituait un échantillon représentatif de la promotion en raison de l'échantillonnage systématique<sup>4</sup> employé pour la répartition des étudiants en différents groupes.

En ce qui concerne leur niveau en production écrite, nous avons rangé les étudiants dans les niveaux A2 et B1 selon le cadre européen commun de référence pour les langues. Du point de vue linguistique, si l'on se réfère à l'échelle globale du Portfolio européen des langues, les étudiants s'échelonnent du niveau A1 (utilisateur élémentaire) au niveau B1 (utilisateur niveau seuil).

### **La séquence didactique<sup>5</sup>**

Une séquence didactique, inspirée de celle de Chartrand et Boivin (2004), a été élaborée dans le but de soutenir la production d'un conte. Elle a débuté par une production initiale (prétest) mettant les étudiants face à la production du type de genre abordé dans la séquence. Cette production initiale a pour objectif principal de mettre directement les étudiants en contact avec la problématique des reprises nominales. Aussi, nous avons proposé une consigne d'écriture qui exclue l'emploi des noms propres et des surnoms<sup>6</sup>.

En fin de séquence, la production finale consiste en l'amélioration de la production initiale en respectant la consigne contraignante. La production finale est comparée à la première version pour évaluer l'effet de la séquence.

La séquence didactique comprend deux modules principaux :

---

<sup>3</sup>Il s'agit des étudiants qui ont participé au prétest, aux séances d'enseignement et au post-test.

<sup>4</sup> *L'échantillonnage systématique* consiste à tirer seulement la première unité d'une liste au hasard, et de prendre ensuite les unités à un intervalle prédéterminé (Durand 2002 : 5).

<sup>5</sup>Une séquence didactique est un ensemble de leçons (ou « modules ») constituant une unité organique qui regroupe et intègre plusieurs activités autour d'un type de lecture et d'écriture orienté par une intention de communication (Paret 2003 :1).

<sup>6</sup>Rédigez un conte à partir de ce scénario : Une femme avait deux filles ; la femme et la fille aînée étaient méchantes ; la fille cadette était gentille, bonne ; la femme et la fille aînée maltrahaient la jeune fille ; la jeune fille s'enfuit de la maison....

### 1) *Le genre et la structure du conte*

La première étape de la séquence ont conduit les étudiants à lire un conte qui présente une jeune fille maltraitée par sa mère et sa sœur aînée et qui devient princesse à la fin de l'histoire. Les activités de lecture les ont amenés à reconnaître, d'une part, les parties canoniques du récit (situation initiale, élément modificateur, péripéties, résolution, situation finale), et, d'autre part, le classement des personnages en fonction de leur apparence physique et leur caractère.

Dans nos interactions orales, nous leur avons montré certains aspects des temps employés typiquement : l'imparfait dans la situation initiale, le passé simple dans les péripéties.

### 2) *Les ressources anaphoriques*

Ce module propose des activités variées pour construire des connaissances autour de la désignation des personnages dans un récit.

Les étudiants ont classifié les anaphores du texte déjà lu selon leur catégorie grammaticale (anaphore pronominale et anaphore nominale). Pour les reprises nominales, ils ont différencié entre les reprises fidèles et infidèles. D'autres stratégies lexicales, telles que l'introduction d'une évaluation subjective du référent par le locuteur, ont été apprises. Nous avons continué par un exercice visant la reconnaissance des facteurs sémantiques et contextuels qui déterminent ces choix lexicaux.

Dans la perspective d'un apprentissage de la réécriture, les étudiants ont évalué un extrait de texte produit par un étudiant. Après avoir effectué le même type de repérage que celui évoqué ci-dessus, ils ont diagnostiqué le problème de répétitions dans les reprises utilisées. Travaillant en groupes, ils ont reformulé le texte en l'améliorant par la recherche de reprises plus variées. Nous leur avons demandé de réinvestir les apprentissages construits dans l'amélioration de leur production initiale.

### **Grilles d'analyse**

Le prétest et le post-test ont été évalués à l'aide des deux grilles de correction en rapport avec les reprises nominales : leur diversité et leur adéquation.

Pour évaluer la diversité des reprises nominales, nous avons utilisé le concept de *coefficient de stabilité* (Perret (2000 : 17) qui est obtenu en divisant, pour un référent donné, le nombre total d'anaphores nominales par le nombre de désignations différentes. Nous considérons seulement le noyau lexical ou/et le(s) caractérisant(s) qui sont formellement différentes. Plus le coefficient de stabilité est élevé, moins il y a de désignations différentes par rapport au nombre d'anaphores et donc plus la stabilité référentielle est grande.

L'expression « adéquation des termes », en ce qui concerne l'expression linguistique du référent, désigne « le caractère plus ou moins passe-partout » des termes employés, « caractère qui les rend très fréquents dans le vocabulaire courant et peu chargés d'information» (Marcellesi 1976 : 45) ; ce type de termes s'oppose d'une part aux termes plus précis, de caractère technique, d'autre part aux termes à caractère subjectif, à forte charge connotative. Nous utilisons, comme l'a fait Perret (2000), le terme de désignation « neutre » pour les expressions anaphoriques de type passe-partout, et celui de désignation « marquée » pour la deuxième catégorie d'expressions anaphoriques. Les désignations neutres contiennent les sous-catégories de noms suivantes (Schneidecker et Longo 2012 :1965):

1. Les noms généraux (par exemple, *homme, femme, animal*)
2. Les noms de phase (par exemple, *jeune homme, enfant*)
3. Les noms de fonction/profession (par exemple, *ministre, policier*)
4. Les noms relationnels indiquant des relations sociales (par exemple, *mère, fille, voisin*)

A l'inverse, sont marquées, les désignations d'ancrage situationnel et les désignations comportant des expressions subjectives. Les désignations d'ancrage situationnel (comme *conducteur*) saisissent leurs référents plus ou moins direct du drame décrit ou du procès qu'ils sont en train d'accomplir (Corblin 1995 (chap.8 : page 111) ; Longo 2013 : 116). Elles concernent donc un état provisoire du personnage. Toutefois, à l'instar de Perret (2000 : 19), cette catégorie comprend aussi le cas de changement de statut social dans le cours du texte. Pour les expressions subjectives, on peut les repérer à travers les affectifs et les évaluatifs (Kerbrat-Orecchioni 1980).

## Résultats

### *La diversité*

L'observation des récits produits au prétest par les étudiants fait apparaître une faible maîtrise de l'anaphore nominale même si celle-ci est correctement employées la plupart du temps. On note une surexploitation de répétitions, de termes passe-partout et le sous-emploi de termes marqués. Ces faiblesses sont illustrées dans l'extrait ci-dessous où l'expression anaphorique, la jeune fille, aurait été convenablement remplacée par des pronoms ou par des substituts lexicaux :

Ex. 1. La jeune fille était aveugle de naissance mais le père aimait la jeune fille. Un jour, elle empoisonna la nourriture de la jeune fille, mais malheureusement le père mangea la nourriture au lieu de la jeune fille. Ceci fit mourir le père. Après l'incident, la jeune fille était sérieusement maltraitée par la femme et la fille aînée

L'étude détaillée des répétitions témoigne donc de l'absence de recherche de la variété lexicale. Un nombre important de copies ne fait que reprendre les termes utilisés dans la consigne.

Par contre, au post-test, on observe un accroissement significatif de la diversité des désignations produites par les étudiants. Une chaîne des reprises nominales désignant l'héroïne dans une copie illustre cette nouvelle stratégie :

Ex. 2. la pauvre fille... la pauvre fille... la jeune fille... la jeune fille respectueuse... la belle vendeuse... la jeune fille... la princesse... la fille cadette.

Le lecteur pourra constater la diversité du lexique employé ainsi que l'alternance entre les désignations neutres et les désignations marquées. On déduit sans peine, à partir de la seule chaîne des reprises nominales, l'histoire de l'héroïne : à la situation initiale, elle est enfant malheureuse (désignation affective) ; au cours des péripéties, elle devient vendeuse (désignation d'ancrage situationnel) et à la situation finale, son statut social change, elle devient princesse (nouveau statut social, désignation marquée).

Le graphique ci-dessous présente le coefficient de stabilité obtenu par chacun des 25 étudiants au prétest et au post-test.

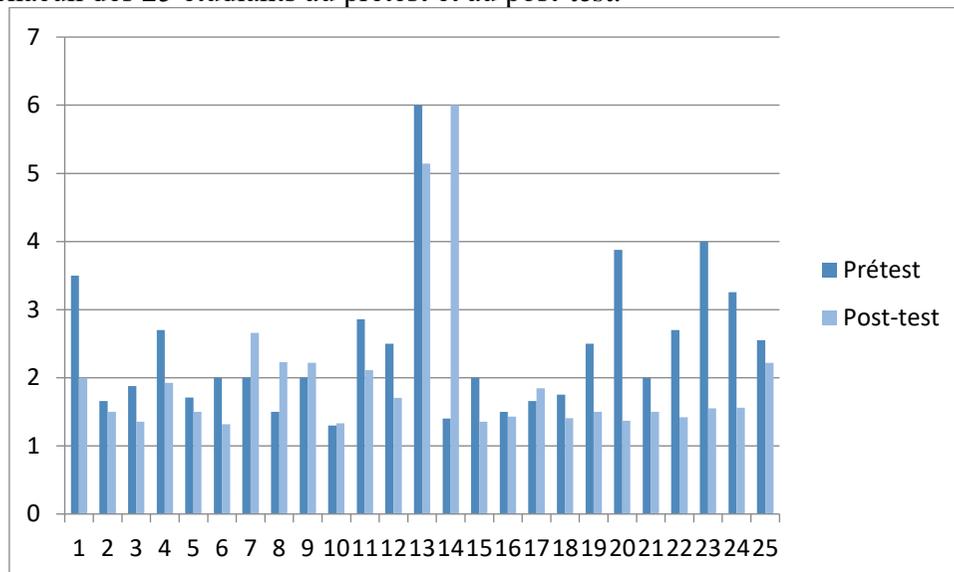


Figure 1 : Coefficient de stabilité obtenu par chacun des 25 étudiants au prétest et au post-test.

Le graphique ci-dessus montre que 19 étudiants, représentant 76% des participants, ont enregistré un coefficient de stabilité moins élevé au post-test qu'au prétest. Par contre, un seul étudiant (no 14) a eu un résultat significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. Cinq autres étudiants (7, 8, 9, 10, 17) ont eu des résultats légèrement plus élevés au post-test. Ce graphique permet de voir de façon globale que le coefficient de stabilité a

diminuée au post-test pour l'ensemble des étudiants : nous pouvons donc en conclure que le matériau lexical des désignations est plus varié au post-test qu'au prétest. Pour vérifier si cette différence est significative, nous avons effectué un test-t que nous présentons dans le tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1: Scores moyens, écarts-types et résultat du test-t<sup>7</sup> entre le prétest et le post-test pour le coefficient de stabilité

Test	Prétest	Post-test	Test-t	Probabilité
Moyenne	2,62	1,92	3,11	0,002
Ecart-type	1,81	1,11		
Mediane	2	1,6		
Mode	2	1		

Le tableau 1 et la figure 1 mettent en évidence une plus grande richesse du paradigme désignationnel au post-test (coef. faible de 1,92) qu'au prétest (coef. 2,62), soit un écart de 15%. Le test-t (à données indépendantes) montre que cette différence est très significative (T-test=3,11, P=0,002<0,01). On peut donc attribuer le progrès réalisé à la séquence didactique.

Ce résultat est d'autant plus significatif que les anaphores nominales sont 39 % plus nombreuses au post-test. Or, en général, plus un texte est long, plus la fréquence moyenne de la diversité lexicale diminue car à mesure que nous écrivons, nous épuisons notre lexique (Labbé 1987 : 180). Alors, cette augmentation significative de la diversité lexicale au post-test implique un effort considérable de la part des étudiants. Certaines données descriptives confirment cette diligence: le mode (2) et la médiane (2) sont plus élevés au prétest qu'au post-test (respectivement 1,6 et 1) ; l'écart-type au prétest (1,8) est également plus élevé qu'au post-test (1,11). L'écart-type moins élevé indique que les résultats des étudiants se regroupent beaucoup plus autour de la moyenne dans le post-test.

## L'adéquation

Au prétest, nous ne relevons qu'un emploi de terme d'ancrage situationnel (ou terme contingent) et un nombre assez faible de substantifs et d'adjectifs subjectifs (13) : 14 désignations marquées sur un ensemble de 497 d'anaphores nominales. Les textes produits par les étudiants manifestent donc peu de recherche rhétorique (par l'emploi de termes marqués), peu de recherche de la précision (par l'emploi de termes plus précis).

Au post-test, par contre, nous constatons une augmentation de la fréquence d'occurrence des désignations marquées. Celles-ci constituent 6,8%

<sup>7</sup>Le test-t permet de déterminer si la différence entre deux ensembles de données est significative ou non. En général, la différence est significative si la probabilité (p) est inférieure à 0,05. Cette valeur indique qu'il y a 5 chances sur 100 de se tromper. Dans notre test, la probabilité obtenue (0,002) est bien au-dessous du seuil retenu.

du nombre total d'anaphores (43/497)<sup>8</sup> au prétest, tandis qu'au post-test, le pourcentage s'élève à 33,8% (220/691). Au prétest, 17 étudiants (68% des étudiants) les ont utilisées avec un minimum d'une occurrence et un maximum de 5 occurrences. Au post-test, ce nombre s'élève à 23 étudiants (92%) avec un minimum de 2 et un maximum de 19 occurrences.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la richesse lexicale des SN anaphoriques utilisés par l'ensemble des étudiants au prétest et au post-test.

Tableau 2: Classement des noyaux lexicaux et des caractérisants des SN anaphoriques au prétest et au post-test

Sous-catégories des noyaux lexicaux et des caractérisants	Prétest (nombre de mots différents)	Post-test (nombre de mots différents)
Mots généraux	3 (0,60%) <sup>9</sup>	3 (0,43%)
Termes de phase	5 (1,00%)	5 (0,71%)
Termes de relation familiale	9 (1,81%)	13 (1,88%)
Termes de fonction, profession, statut social	3 (0,60%)	7 (1,00%)
Termes d'ancrage situationnel	1 (0,20%)	18 (2,60%)
Termes axiologiques/affectifs	13 (2,62%)	61 (8,75%)
Autres	2 (0,40%)	2 (0,28%)

Le tableau ci-dessus permet de constater que les progrès les plus importants en termes du nombre de mots différents se situent au niveau des désignations marquées, (les désignations axiologiques-affectives et les désignations d'ancrage situationnel) : ces deux sous-composantes constituent 79% de l'ensemble de mots différents employés au post-test, une progression de 38% par rapport au prétest. Les autres catégories, (les désignations de base) ont enregistré des progrès minimaux, mais leur importance s'affaiblit au profit des désignations marquées.

Les effets de la séquence didactique sont très nets pour les désignations à caractère subjectif qui ont été étudiées au cours de la séquence. Quant aux termes d'ancrage situationnel, ils n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique. Il semble donc que la volonté de varier les reprises a amené les étudiants à expérimenter avec cette catégorie de désignation. Un exemple repéré dans une copie est l'anaphore définie, « ces deux voleuses », qui reprend de manière ironique ou moqueuse la mère et la fille aînée à un moment du récit.

L'emploi de ces deux types de désignations suppose à la fois une recherche rhétorique de la variété dans la reprise, un souci de présenter les personnages de façon sympathique ou antipathique et de nommer des

<sup>8</sup>Il s'agit des 14 désignations marquées dont certaines sont employées plusieurs fois par copie.

<sup>9</sup>Le pourcentage est calculé sur le nombre total d'anaphores nominales : 497 au prétest et 691 au post-test.

moments clés et dramatiques du récit (surtout au moyen des désignations d’ancrage situationnel).

## Conclusion

Les deux objectifs principaux de cette étude étaient d’identifier les reprises nominales employées par les étudiants et d’évaluer l’efficacité d’une séquence didactique visant la maîtrise de ce mécanisme textuel. Les résultats indiquent que les séances d’enseignement ont eu des impacts positifs auprès des participants. Cela est attesté notamment par l’accroissement de la diversité lexicale et de l’emploi des désignations marquées. Ces résultats montrent que la maîtrise d’une habileté linguistique complexe, comme l’emploi des ressources anaphoriques, peut être développée dans le cadre d’une séquence didactique efficace.

Il va de soi que le progrès réalisé par les étudiants ne doit pas laisser croire à la disparition de tous les problèmes d’écriture. Dans deux copies, nous observons un emploi maladroit et excessif d’un seul terme axiologique pour désigner l’héroïne (la bonne) ou la fille aînée (la brutale) sans la prise en compte de la cohérence textuelle. Ces défauts suggèrent qu’il faudrait consacrer plus de temps à aider les étudiants à réviser leur texte.

Cette recherche ouvre la voie à des recherches futures. Premièrement, compte tenu des recommandations ci-dessus, il conviendrait de modifier la séquence didactique, afin de l’affiner. Deuxièmement, nous croyons qu’il serait profitable de mener un travail similaire dans d’autres types de textes comme le texte explicatif ou argumentatif. En montrant comment le choix d’une expression anaphorique est lié à une intention de communication, on aiderait les étudiants à mieux maîtriser la cohérence de leurs textes. Finalement, il serait pertinent d’expérimenter le même genre de séquence pour d’autres objets de structuration textuelle. A la suite de Duvignau et Garcia-Debanc (2008), il apparaît intéressant de considérer une séquence didactique sur le lexique verbal en lien avec les textes narratifs. En effet, nous avons trouvé insuffisants et peu informatifs les verbes mobilisés par nos étudiants dans leurs textes. Comment les aider à utiliser un vocabulaire plus varié et plus spécifique ?

## References:

1. Alkhatib, M. (2012) : « La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? », *Didáctica. Lengua y Literatura* 24, 45-64.
2. Apothéloz, D. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1995) : « Construction de la référence et stratégies de désignation », Berrendonner, A, Reichler-Béguelin, M.-J. (éds), *Du syntagme nominal aux objets-de-discours* :

- SN complexes, nominalisations, anaphores. Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL) 23, 227-271.
3. Apothéloz, D. (1995) : *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Librairie Droz.
  4. Bahaziql, A. (2016) : « Cohesive Devices in Written Discourse: A Discourse Analysis of a Student's Essay Writing », *English Language Teaching* 9 (7), 112-119.
  5. Bucheton, D. (1994) : « Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance », *Le français aujourd'hui* 107, 60-65.
  6. Chartrand, S. & Boivin, M.-C. (2004): « Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur », *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversales ? Actes du 9ème Colloque de L'association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français* (AIRDF). Récupéré le 5 juillet 2012 de
  7. [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par\\_auteur](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur)
  8. Corblin, F. (1995) : *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Presses Universitaires de Rennes, [http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn\\_00550962](http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00550962)
  9. Durand, C. (2002) : *SOL3017 : Méthodes de sondage*. Université de Montréal.
  10. Duvignau, K. & Garcia-Débanç, C. (2008) : « Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique: quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture », Grossmann, F. & Plane, S. (éds), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 17-41.
  11. Gardelle, L. (2013) : « Phrasing / Rephrasing : the choice of lexical information in anaphoric definite descriptions », *Cercles* 29, 146-163.
  12. Jiminez, C, R. & Moreno, E. S. (2005) : “ Lexical cohesion in English L2 students' compositions”, Salazar, P., Esteve, M. J. & Codina, V. (eds.), *Teaching and Learning the English Language from a Discourse Perspective*. Castello: UniversitatJaim, 73-90.
  13. Karadeniz, A. (2017) : « Cohesion and Coherence in Written Texts of Students of Faculty of Education », *Journal of Education and Training Studies* 5 (2), 93-99.
  14. Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) : *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
  15. Labbé, D. (1987) : « Une mesure de la richesse du vocabulaire : l'indice de Gini », *Mots* 15, 171-185.
  16. Longo, L. (2013) : *Vers des moteurs de recherches « intelligents : un outil de détection automatique. Méthode basée sur l'identification*

- automatique des chaînes de référence*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
17. Lundquist, L. (2005) : « Noms, verbes et anaphores (in)fidèles. Pourquoi les Danois sont plus fidèles que les Français ? », *Langue française* 145, 73-91.
  18. Manuélian, H. (2003) : *Descriptions définies et démonstratives : analyse de corpus pour la génération de texte*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
  19. Marcellesi, C. (1976) : « L'expression linguistique du réfèrent : la dénomination », *Langue française* 32, 40-62.
  20. Marmy, C. V. (2012) : *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
  21. Mensah, G. (2014) : *Cohesion in the essay of final year Senior High School students in Accra Academy*. M. Phil. Thesis, University of Ghana, Legon.
  22. Nasufi, E. (2008) : « La lecture en LE et le rôle de l'anaphore : exemple de la lecture d'un texte en français », *Les Cahiers de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (Acedle)* 3, 115-124.
  23. Paret, M.-C. (2003) : *La séquence didactique*. Notes de cours (communication personnelle), 5p
  24. Perret, M. (2000) : « Quelques remarques sur l'anaphore nominale aux XIVE et XVe siècles », *L'Information Grammaticale* 87, 17-23.
  25. Reichler-Béguelin, M.-J. (1994) : "L'encodage du texte écrit. Normes et déviations dans les procédés référentiels et dans le marquage de la cohésion", Verhoeven, L & Teberosky, A. (éds), *Proceedings of the Workshop on Understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach* vol. 2, Strasbourg, European Science Foundation, 175- 204.
  26. Reichler-Béguelin, M.-J. (1995) : « Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives », *Pratiques* 85, 53-87
  27. Schnedecker, C. & Longo, L. (2012) : « Impact des genres sur la composition des chaînes de référence : le cas des faits divers », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2012*, <http://www.shs-conferences.org>
  28. Schnedecker, C. (1995) : « Besoin didactique en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle », *Pratiques* 85, 3-25.
  29. Schnedecker, C. (2006) : « SN démonstratif "prédicatifs" : qu'est-ce qui limite leur apport informatif ? », *Langue française* 152, 39-55.

30. Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
31. Pešek, O. (2012) : « Progressions thématiques et anaphorisation. L'apport informationnel des procédés de reprise », *Echo des études romanes* 8, 217-227.
32. Vigner, G. (2012) : « Ecrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ? Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques de l'écriture », *Le français dans le monde. Recherches et application* 51, 16-33