

Date de réception: 17/01/2020 **Date d'acceptation:**03/06/2020

Date de publication:02/07/2020

**La cohérence textuelle dans les écrits
universitaires : cas des mémoires de master en
sciences du langage, filière français**
**Textual coherence in university writings: case of
master's theses in language sciences, French sector**

Ghimouze Manel

Université de Jijel(Algérie), manoghimouze@hotmail.fr

Résumé:

Le présent article se propose de mettre l'accent sur les difficultés rencontrées dans la rédaction des travaux de master en sciences du langage, filière français. Nous essayons de comprendre cet état de fait et nous demandons à quel(s) niveau(x) se manifestent les lacunes liées à la rédaction.

L'analyse d'extraits de mémoires d'étudiants montre l'absence de cohérence dans leurs écrits et cela s'explique par le manque d'une compétence textuelle. Cette dernière n'est pas suffisamment prise en charge par les programmes des différentes matières fondamentales et méthodologiques à l'université. Donc, la mise en pratique d'une écriture scientifique devra faire l'objet des cours à l'université en vue de développer des compétences rédactionnelles, et d'installer une compétence textuelle.

Mots clés: Cohérence- cohésion - texte – phrase- grammaire

Abstract:

This article intends to focus on the difficulties encountered in writing master's studies in language sciences, French stream. We are trying to understand this state of affairs

and we ask at what level (s) the writing-related shortcomings appear.

The analysis of extracts from student memories shows the lack of coherence in their writings and this is explained by the lack of textual competence. The latter is not sufficiently supported by the programs of the various fundamental and methodological subjects at the university. Therefore, the practice of scientific writing will have to be the subject of courses at the university in order to develop writing skills, and to install a textual skill.

Keywords: Coherence- cohesion - text - sentence- grammar

Auteur correspondant: Ghimouze Manel ; manoghimouze@hotmail.fr

1-INTRODUCTION

Au cours de leur formation, les étudiants de français se heurtent à des difficultés au niveau de la production écrite et/ou orale. Le profil d'entrée à l'université pourrait être à l'origine de ces difficultés. N'oublions pas que nos étudiants ont été formés pendant plusieurs années en arabe et se trouvent face à l'utilisation massive du français dans plusieurs spécialités (pour continuer à acquérir un savoir qui devrait être en continuité avec leurs acquis.). Arrivé en deuxième année de master, l'étudiant est appelé à écrire pour mettre en valeur les résultats d'une recherche. Plusieurs modules fondamentaux et méthodologiques tels que CEE, TTU, Méthodologie de la recherche et grammaire, enseignés depuis la première année de licence, avec un volume horaire assez important, sont censés développer chez les étudiants de master certaines compétences. Nous essayons à travers cet article de soulever quelques problèmes rencontrés lors de nos activités d'encadrement et

d'examen de travaux de Master. Nous nous posons donc la question suivante : l'étudiant est-il doté de compétences rédactionnelles et textuelles susceptibles de l'aider à réaliser un travail de recherche ? D'autres questions peuvent s'ajouter à la précédente : à quel niveau se manifestent les failles à l'écrit dans les travaux de recherche ? A-t-on suffisamment appris à l'étudiant, au cours de sa formation, à rédiger un écrit universitaire ? Nous essayons de répondre à ces questions à partir de l'analyse de textes extraits de quelques travaux de master évalués en sciences du langage.

2. La formation à l'écrit universitaire.

L'écrit universitaire ou l'écrit scientifique répond à des critères précis relatifs à la forme et au fond. Qui dit « mémoire réussi » dit « un texte qui satisfait à des exigences académiques, mais aussi un processus, une démarche, un travail auquel on attribue des vertus propédeutiques ». ¹. La réalisation d'un mémoire se nourrit tout d'abord d'un questionnement autour d'un sujet original auquel le chercheur répond le plus objectivement possible et ce suivant une méthodologie adaptée. Une fois ces conditions réunies, l'étudiant est appelé à mettre en place un écrit à la fois cohérent, compréhensible, et recevable.

Plusieurs modules du socle commun sont dispensés au cours de la formation de licence et de master. Ce dispositif d'apprentissage devrait amener l'étudiant à perfectionner la qualité de sa rédaction. Pour ce qui est de l'écrit, plusieurs modules sont dispensés. D'abord, le module CEE (Compréhension et Expression Ecrite) assuré en 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année et qui s'intéresse aux différents types de discours et aux genres de l'écrit. De plus, TTU (techniques du travail universitaire), enseigné en première, et en deuxième année prend en charge la fiche de lecture, la prise de note et la

synthèse. Quant au TR (techniques de recherche) abordé en troisième, l'accent est mis essentiellement sur la recherche documentaire et la dissertation, et enfin le module de grammaire qui accompagne les étudiants en 1^{ère} et en 2^{ème} année. En master, le module de méthodologie de la recherche dispensé en 1^{ère} et deuxième année de master, le contenu concerne les différentes étapes de la réalisation d'un travail de recherche, à savoir l'avant-projet (problématique de recherche, plan de travail), les méthodes d'enquête et l'analyse du corpus.

3. Les mémoires de master : obstacles et difficultés

Modérer le fil de son raisonnement exige un fort engagement de la part du scripteur. Nous avons pu remarquer que dans leurs travaux de recherche, les étudiants veillent au bon découpage en parties et en chapitres de leur mémoire. Ceci dit, il est très facile de repérer l'introduction générale, l'assise théorique, la partie analyse et la conclusion générale. La table des matières permet, quant à elle, d'anticiper sur le contenu et les étapes de la recherche. Les étudiants chercheurs sont donc amenés à réaliser un projet scientifique qui respecte une certaine cohérence entre des éléments théoriques intelligemment sélectionnés et une méthodologie adaptée. Pour Blanchet et Bulot :

Il est indispensable de clarifier ce type d'ancrage épistémologie (qu'est-ce qu'une connaissance ?) et théorique (quel type de questionnement ? quel ensemble organisé de définitions ?) pour instaurer une cohérence réciproque entre ces ancrages et la méthode de recherche (c'est-à-dire la méthode de production de connaissance sur un champ consciemment questionné et défini.²

Passant à la lecture effective du travail, le lecteur (encadrant ou examinateur) trouve des difficultés à suivre le cheminement des idées de l'étudiant chercheur et s'aperçoit qu'il y a des failles au

niveau de la rédaction du texte. Nous assistons donc à une sorte d'une cohérence formelle et non pas textuelle.

4. Cohérence et cohésion textuelles

Qu'est-ce qu'un texte, sinon cet assemblage fluide de mots, de phrases et de paragraphes constituant un sens. La cohérence textuelle constitue le noyau de toute production écrite d'où l'intérêt accordé à cette notion par la linguistique textuelle qui vise à mettre en valeur : « les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases ». Rastier 1989³. Mais bien avant Rastier, Charolles a pu définir les quatre composantes indispensables à la cohérence textuelle. Ces composantes appelées par Charolles(1978)⁴ métarègles de cohérence sont les suivantes : **méta-règle de répétition (éléments récurrents) , méta- règle de progression, méta- règles de non contradiction et méta règle de relation**. Ces règles, qui relèvent de la linguistique et de la pragmatique, interviennent sur les plans micro et macrostructurel du texte. Pour qu'il y ait cohérence, il faut assurer une progression, c'est-à-dire, dans un développement linéaire, de nouvelles informations sur des éléments récurrents doivent se succéder logiquement pour arriver à un sens ou atteindre l'objectif de la communication.

4.1 Parties du travail

L'analyse que nous avons faite porte essentiellement sur une vingtaine de mémoires de master d'étudiants en sciences du langage : Il s'agit de travaux remis pour évaluation et d'autres en vue de les examiner et en faire un rapport d'expertise. Sur les vingt travaux consultés, huit travaux répondent à une suite logique du raisonnement. Autrement dit, le passage de la théorie à la pratique est explicitement exprimé. De plus, chaque chapitre est introduit par le précédent et anticipe sur le contenu du

suivant. Cette opération se fait grâce à des renvois réalisés à l'aide de formules telles que :

Mémoire 1 *Dans cette partie pratique, nous allons revoir les concepts définis dans le cadrage théorique précédent*

Mémoire 2 *Nous allons à présent revoir sur le terrain le fonctionnement des concepts précédemment cités dans un contexte social plurilingue*

Mémoire 8 *Ce chapitre, comme le précédent, nous permet d'approfondir nos connaissances sur notre thème de recherche*

Mémoire 16 *Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent...*

Mémoire 14 *En guise de conclusion, nous répondons à notre problématique posée dans l'Introduction générale.*

Mémoire 12 *Si dans la première partie, nous avons mis l'accent sur l'énonciation, la partie pratique permet de relever les marques de positionnement du journaliste*

Mémoire 7 *Le chapitre 3 étant consacré à la sémiologie, le quatrième s'intéresse à la linguistique.*

Mémoire 8 *comme il a été précisé plus haut, nous avons passé un questionnaire aux étudiants*

Les autres mémoires: Pas de renvoi aux autres parties du mémoire

En consultant les autres travaux, nous constatons que les étudiants procèdent à une suite de développements et de titres sans qu'il y ait une liaison entre les parties constituant le mémoire. Cet état de fait, est expliqué par le souci de remplissage. En d'autres termes, l'étudiant, dont l'objectif est celui d'atteindre un certain nombre de pages exigé, vise à présenter, et non pas à communiquer un contenu relatif à son thème de recherche. Nous parlons ici de thème (un peu plus général) et non pas de sujet de recherche car ce dernier est censé être beaucoup plus précis ou ciblé.

4.2 Le texte

La lecture des travaux des étudiants laisse voir des disfonctionnements, non seulement au niveau méthodologique, mais aussi au niveau textuel. Quelques paragraphes relevés dans les mémoires ont fait l'objet de notre analyse. Nous avons procédé à un classement des énoncés selon les difficultés liées à l'écrit. Les lacunes enregistrées sont relevées dans les deux parties du mémoire, mais fortement signalées dans la partie pratique où l'étudiant s'implique en tant que meneur d'une enquête personnelle. C'est dans ce volet analytique qu'on peut repérer les failles liées à la cohérence et à la cohésion textuelle.

4.2.1 Le plan énonciatif :

Dans la partie théorique, nous avons remarqué dans 15 travaux un effacement énonciatif du chercheur. En effet, pour ce dernier l'assise théorique est composée d'un contenu « indiscutable » appartenant à des chercheurs et des spécialistes du domaine. Charaudeau, à ce propos dit que : « Le sujet parlant s'efface de son acte d'énonciation et n'implique pas l'interlocuteur. Il témoigne de la façon dont le discours du monde (le tiers), s'imposent à lui . Il en résulte une énonciation apparemment objective »⁵. Cependant, et en tant que chercheur, l'étudiant doit avoir un regard critique et un positionnement par rapport à ce qui se dit sur son sujet de recherche et sur les études menées auparavant sur le même sujet. Face à cet effacement énonciatif, on souligne un faible engagement lors de la phase d'analyse. L'étudiant fuit, par moments, ce que Moirand appelle « la responsabilité énonciative »⁶ Effet, au cours de la description et de la présentation des résultats obtenus via un questionnaire, un entretien, ou l'analyse sémiologique d'image, l'étudiant s'engage puis se retire en introduisant le « on » à la place de « nous », même si l'action est faite par lui-même :
Exemple

Mémoire 4 : *Nous avons posé la question 5 pour délimiter les tranches d'âge. On a constaté que la majorité des enseignants ont plus de trente ans*

Mémoire 5 : *Après cette analyse que nous avons faite, on peut dire que notre public emploie différemment les langues.*

Mémoire 9 : *Lors de l'entretien, on a remarqué que les répondeurs étaient réticents.*

Mémoire 13 : *Sur cette image, on trouve deux couleurs dominantes : le noir et le blanc*

Mémoire 19 : *Avec ce pourcentage, on peut affirmer l'hypothèse de départ*

Mémoire 20 : *Concernant le questionnaire, on a choisi des questions fermées pour les avantages qu'elles présentent.*

Mémoire 17-9-8-12 : *Effacement énonciatif donnant lieu à une suite de phrases déclaratives*

4.2.2 Le plan phraséologique :

En plus des erreurs de conjugaison et d'orthographe, les étudiants utilisent mal les mots de liaison ou emploient souvent les mêmes connecteurs pour exprimer les mêmes rapports. Par exemple, pour exprimer la cause et la conséquence, nous avons remarqué, dans la plupart des travaux, un usage excessif de « parce que » et de « donc » allant de 7 à 10 fois par mémoire. Cette attitude conduit à une mauvaise construction de l'argumentation et enferme le récepteur dans un monotype d'énoncés, d'où l'ennui de lecture. De plus, pour désigner la population d'enquête, nous avons noté que les étudiants ne recourent pas à la substitution lexicale ou grammaticale et préfèrent garder le même sujet tout au long de l'interprétation des résultats ; Exemple : *notre public, les personnes interrogées, les étudiants de français*. Quant au type de phrases préconisé,

les auteurs des mémoires optent généralement pour le type déclaratif.

4.2.3 Au niveau du même paragraphe

Les difficultés grammaticales citées plus haut, affectent la cohésion au sein d'un même paragraphe. Autrement dit, les difficultés linguistiques sont à l'origine du déséquilibre syntaxique et sémantique apparaissant dans les écrits scientifiques des étudiants en master. Dès lors, il nous est très difficile de suivre les idées développées dans les différents paragraphes. Ajoutons à cela, l'absence des connecteurs logiques dont la fonction est celle d'assurer un enchaînement logique des idées de l'auteur. Nous faisons cette remarque en tant que directrice de recherche, car en général, les fautes de style, d'orthographe et de grammaire sont corrigées par la plupart des encadrants avant de passer les travaux aux examinateurs. Faut-il le rappeler, l'enseignant n'est pas appelé à corriger les fautes de langue et doit plutôt intervenir au niveau de la méthodologie. Autrement dit, l'étudiant qui prépare un master de français, est en formation dans cette langue et non pas apprenant dans une classe de FLE (Français Langue Etrangère).

La cohérence se construit au fur et à mesure dans l'avancement de la réalisation d'un travail de recherche. Elle n'est pas assurée si l'information ne continue et ne progresse pas tout au long du texte. Dans certains travaux examinés, nous avons remarqué que les étudiants reprennent les mêmes idées dans différents paragraphes ou citent plusieurs auteurs pour avancer la même idée :

Mémoire 4 : *Nous avons passé un questionnaire aux étudiants de 1^{ère} année de licence. Nous les avons questionnés par rapport à notre thème de recherche.*

Mémoire 15 : *dans le présent chapitre nous définissons des concepts fondamentaux liés au contact des langues. Donc, nous allons énumérer ces concepts et les distinguer par leurs spécificités.*

Dans les deux exemples cités ci-dessus, la deuxième phrase devait développer l'information principale de la précédente et ainsi de suite.

Dans d'autres mémoires, le problème est posé au niveau de l'articulation. En effet, même si le scripteur apporte à travers les phrases de nouvelles idées, il ne les relie pas aux précédentes à l'aide de connecteurs logiques, par exemple :

Mémoire 6 : *Le rapport de place est spécifié par un double caractéristique. Il est caractérisé de l'extérieur par les statuts (...). Il est caractérisé de l'intérieur par la relation de place subjective.*

Mémoire 11 : *C'est un constituant très important dans l'interaction verbale. Il joue un rôle social de l'individu. Il s'intéresse aux caractéristiques externes comme le fait d'être homme, fils, médecin...etc*

Il ne suffit donc pas de faire défiler une suite d'énoncés syntaxiquement corrects, mais de les mettre en relation pour produire un sens beaucoup plus global. A ce sujet Charolles explique que : « La cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global car un texte peut bien être microstructurellement sans l'être macrostructurellement »⁷ . Cette prise en charge de la micro et de la macro structure permet de renouveler de manière constante le sens du texte.

4.3 Se contredire, c'est interdit dans un écrit scientifique

Rendre crédible son travail de recherche, nécessite qu'on fasse attention à sa description ou à son argumentation en

évitant la contradiction explicitement ou implicitement exprimée. Les enseignants, directeurs de recherche, déplorent souvent la cohérence textuelle dans les travaux soumis pour évaluation, ils se plaignent du problème de contradiction. Cette dernière peut se manifester sur les plans énonciatif et référentiel. En d'autres termes, le changement brusque de temps, de personne, comme nous l'avons souligné plus haut, ou le fait d'évoquer un nouveau sujet au détriment du principal, affecte la cohérence du texte.

5. Conclusion

Il est clair, d'après les résultats présentés plus haut, qu'il manque réellement, une compétence textuelle chez nos étudiants d'où l'incohérence de leurs écrits. Cette compétence ne semble pas avoir été suffisamment abordée dans les cours de formation, lesquels devront être enrichis en applications concrètes. En effet, l'écrit universitaire doit faire l'objet d'une analyse critique en classe. De plus, l'étudiant doit avoir un regard critique sur sa propre production et en juger la cohérence. Se mettre à la place du lecteur permet à l'étudiant de porter un jugement et de s'arrêter sur les lacunes qui entravent sa communication ou sa recevabilité. Autrement dit, c'est le moment pour l'étudiant de s'auto-évaluer et de passer à un travail méta- discursif ou méta- réflexif et "La révision doit prendre en considération le lecteur. Ce facteur est d'autant plus important qu'il s'agit de productions académiques qui font l'objet d'évaluations. Le lecteur doit être intéressé, captivé au sens propre et au sens figure"⁸ Cela demandera, peut être, plus de temps et d'investissement de la part de l'enseignant, mais pourra contribuer efficacement, non seulement au développement des compétences rédactionnelles, mais à l'installation effective d'une compétence textuelle.

6. Bibliographie

- ¹ Sylvie Garnier, Fanny Rinck, Frédérique Sitri et Sarah de Vogüé, « Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? », *Linx*], 72 | 2015. P 7
<file:///C:/Users/lenovo/Downloads/linx-1588.pdf>
- ² Philippe Blanchet et Thierry Bulot, Module de méthodologie de recherche Sociolinguistique et Sociodidactique du plurilinguisme ,2012. p 15
- ³ Rastier, François., Sens et textualité, Hachette, 1989, p 112
- ⁴ Charolles Michel 1978 : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ,Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques Langue française Année 1978, pp. 7-41
- ⁵ Charaudeau Patrick, 1992 : Grammaire du sens et de l'expression. Hachette, Paris. p. 649
- ⁶ Moirand Sophie, « Responsabilité et énonciation dans la presse quotidienne : questionnements sur les observables et les catégories d'analyse », *Semen* [En ligne], 22 | 2006, mis en ligne le 16 mai 2007, consulté le 09 novembre 2019.
- ⁷ Charolles, Michel 1978, op.cit, p 13
- ⁸ Ève Lejot, « La cohérence textuelle et la grammaire de la phrase dans les productions écrites de doctorants », *Lidil* [En ligne], 56 | 2017,p.3 [file:///C:/Users/lenovo/Downloads/lidil-4785%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/lidil-4785%20(1).pdf)