

*République Algérienne Démocratique et Populaire*  
*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*

\* \* \*

**UNIVERSITE KASDI MERBAH -OUARGLA**  
**Faculté des Lettres et des langues étrangères**  
**Département des Langues Etrangères**



**ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE**  
**Antenne de l'Université Kasdi Merbah -Ouargla**

**Mémoire**

Pour l'obtention du diplôme de

**MAGISTER DE FRANÇAIS**

*Option: Sciences du langage*

Présenté et soutenu publiquement par

**Asma BEYAT**

**Titre**

**INTENTION DE COMMUNICATION ET ARTICULATION LOGIQUE**  
**DANS LE TEXTE SCIENTIFIQUE**

**Le cas des mémoires de magistère de français**

**Directeur de recherche**

**Pr. KADIK Djamel**

**Les membres du jury**

**Dr. Bachir BENSALAH. Professeur, Université de Biskra - Président**

**Dr. Samir ABDELHAMID. Professeur, Université de Batna - Examineur**

**Dr. Abdelouahab DAKHIA. Professeur, Université de Biskra- Examineur**

**Dr. Djamel KADIK. Professeur, Université de Médéa- Rapporteur**

**Année universitaire : 2010-2011**

# *DEDICACE*

*Je dédie ce travail aux étoiles qui  
éclairent ma vie, à ma source de tendresse:*

*« mes parents ».*

*Ces deux êtres qui ont su m'éduquer, qui  
étaient toujours derrière moi et qui m'ont  
poussé à aller de l'avant.*

*Chers parents veuillez accepter mes  
sentiments les plus profonds.*

# ***Remerciements***

Avant tout, je remercie ALLAH le tout Puissant de m'avoir accordé la force et les moyens afin de pouvoir accomplir ce mémoire.

Ensuite, je tiens à remercier exceptionnellement mon directeur de recherche, le Pr. Djamel KADIK pour ses orientations et le Dr. Saleh KHENNOUR, pour son soutien, sa disponibilité et ses conseils malgré ses occupations.

Tous mes remerciements vont également à :

M. Belkacem FETITA, Mme. Iman BENJDIA, M. MELLIANI ainsi qu'à tous les enseignants qui ont contribué à ma formation pendant les années d'étude.

Un grand Merci à M. Mohammed AÏSSANI, Sabrina, Ahlam et mes collègues de l'école doctorale pour leur encouragement.

Mes remerciements enfin, à mes parents, mes frères et mes sœurs ainsi qu'à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

***ASMA***

## Résumé

La communication scientifique par ses deux formes écrite et orale dépasse le domaine de la communication vers d'autres disciplines plus larges telles que, la langue de spécialité, l'analyse du discours et la linguistique textuelle. Ce phénomène qui diffère de la communication générale sur trois points essentiels (le sujet, les locuteurs et le moyen de communication) a attiré plusieurs linguistes et spécialistes comme VIGNER, GARVEY, GRIFF, BALMET et LEGG.

Dans sa forme écrite, cette communication met en jeu plusieurs moyens pour transmettre le savoir scientifique dans un texte logique et cohérent. Parmi ces moyens, nous citons l'articulation logique correcte et la bonne construction des paragraphes que nous avons analysées au cours de notre travail.

A ce titre, notre mémoire intitulé : "*Intention de communication et articulation logique dans le texte scientifique : Le cas des mémoires de magistère de français*" présente une étude appliquée sur les mémoires de magistère, et ce, dans le but de vérifier les compétences des étudiants quant à la rédaction d'un discours scientifique et notamment celles liées à l'articulation logique dans ce genre de discours.

**Mots clés :** Communication scientifique – langue de spécialité – discours scientifique – mémoire de magistère – cohérence textuelle – articulateurs logiques.

## Abstract

The scientific communication by its two written and oral forms exceeds the domain of the communication towards other wider disciplines such as, the specialised language, the analysis of the speech and the textual linguistics. This phenomenon which differs from the general communication on three essential points (the subject, the speakers and the means of communication) enticed a lots of linguists and specialists as VIGNER, GARVEY, GRIFF, BALMET and LEGG.

In its written form, this communication stakes several means to pass on the scientific knowledge in a logical and coherent text. Among these means, we quote the correct logical speech and the good construction of the paragraphs that we analyzed during our work.

As such, our dissertation entitled " intention of communication and logical speech in the scientific text: The case of French Master's dissertations " This applied study on the Master degree, and this, in order to check the skills of students on writing a scientific discourse and in particular those related to the logic speech in this kind of discourse.

**Keywords:** Science Communication- LSP - scientific discourse - Memorial Magisterium- coherence text- logical articulators.

## ملخص

إن علم الاتصال بشكليه الشفهي و الكتابي، يتجاوز مجال الاتصال نحو تخصصات أوسع مثل لغة الاختصاص، تحليل الخطاب والنص اللغوي .وقد اجتذبت هذه الظاهرة ، التي تختلف عن الاتصالات العامة في ثلاث نقاط رئيسية و هي الموضوع ، المتكلمين و وسيلة الاتصال العديد من اللغويين والمختصين أمثال فيني VIGNER ، غارفي GEYGARV ، غريف GRIFF ، بالمي Balmet و ليچ LEGG .

في نموذج الخطي، هذا التواصل يشمل عدة طرق لنقل المعرفة العلمية في نص منطقي و متماسك . ومن بين هذه الأساليب، نذكر التعبير المنطقي والبناء السليم لل فقرات التي نتطرق لتحليلها في عملنا هذا .

على هذا النحو ، تأتي هذه المذكرة بعنوان "نوايا الاتصال والربط المنطقي في النص العلمي : حالة لمذكرات طلبة الماجستير في اللغة الفرنسية " تقدم دراسة تطبيقية على مذكرات الماجستير، وهذا ، من أجل التحقق من مؤهلات الطلبة في كتابة الخطاب العلمي وعلى وجه الخصوص تلك المتعلقة بالربط المنطقي في هذا النوع من الخطاب .

الكلمات المفتاحية : علوم الاتصال – لغة الاختصاص -- الخطاب العلمي -- المذكرة – التجانس النصي- الروابط المنطقية.

# **INTRODUCTION GENERALE**

Le phénomène de la communication peut être défini comme la transmission d'un message codé et décodé successivement par un émetteur et un récepteur. Ce message est inclus dans un discours en perpétuel changement en fonction du sujet, des locuteurs et du moyen de communication.

Le *discours scientifique*, par exemple, est l'un des types de discours qui suscitent à l'heure actuelle des débats théoriques fournis. D'une part, parce que ce discours emploie un moyen de communication plus ou moins différent de la langue générale, à savoir : *la langue de spécialité* et/ou *spécialisée*, et d'autre part, il se présente au niveau de l'écrit comme un texte englobant différentes caractéristiques qui le distinguent des autres types textuels. Evidemment, la structure du *texte scientifique* ainsi que ses caractéristiques font que ce texte soit clair et rendent, par conséquent, la transmission du savoir scientifique beaucoup plus facile et accessible.

Ainsi, le *mémoire de magistère* est un exemple de *texte scientifique* qui résulte d'une recherche académique faite dans un domaine de spécialité bien déterminé et dont le premier but est la contribution à la recherche scientifique. Ce but fait que chaque étudiant doit rédiger son texte en respectant les techniques et les normes rédactionnelles de ce genre de discours.

Toutefois, nos étudiants de magistère rencontrent certains problèmes dans la rédaction de leurs mémoires. Certains d'entre eux sont liés à *l'articulation logique*, un facteur considéré comme indispensable pour *la cohérence* du texte et dont l'absence rend sa lecture ainsi que sa compréhension difficiles pour le lecteur qui pourrait être un membre de jury de soutenance, un enseignant ou un étudiant chercheur.

Pour J-P Laurent, « *Le lecteur n'aime pas faire d'effort. C'est un adepte de la lecture sans peine. Ce qu'il veut, c'est être conduit, au fil des pages, dans la clarté et la facilité. Au moindre obstacle, il est tenté de s'arrêter et de jeter le texte aux*



*oubliettes*»<sup>1</sup>. C'est en partant de cette constatation que nous avons choisi *les articulateurs logiques* utilisés dans les mémoires de magistère comme objet d'étude pensant que cette classe de mots révèle la compétence textuelle de ces étudiants qui s'occupent beaucoup plus du sens du contenu et de sa validité que de sa présentation. Ils ignorent que l'absence de liaison entre les différentes parties d'un texte l'affaiblit du point de vue de sa réception. En effet, un défaut du côté de "la cohésion" et "la cohérence" va même jusqu'à lui faire perdre son sens.

Telles sont donc les motivations qui nous ont poussée à réaliser notre étude portant sur l' « *intention de communication et articulation logique dans le texte scientifique : Le cas des mémoires de magistère de français* ». C'est une étude qui s'articule autour de la problématique suivante :

- Sur quel critère s'appuie l'articulation logique dans un texte scientifique considéré du point de vue de l'intention de communication ?

Contrairement à la majorité des mémoires qui émettent des hypothèses afin de les vérifier à la fin du travail, nous réaliserons cette recherche qui s'inscrit dans le cadre des techniques et des méthodologies de rédaction dans le but d'aboutir à trois objectifs principaux. Le premier consiste à étudier le rapport qu'ont les étudiants de magistère avec les normes de la rédaction d'un texte scientifique et notamment celles liées à l'utilisation des articulateurs logiques. Notre deuxième objectif est d'évaluer à quel point les étudiants savent articuler correctement leurs paragraphes et à quels types d'articulateurs ont-ils souvent recours. Le troisième objectif consiste enfin, à vérifier quelles sont les erreurs les plus répandues chez les étudiants et si elles sont liées à leur maîtrise de la langue niveau lexicologique ou plutôt à leur compétence rédactionnelle.

Pour aboutir à ces objectifs, nous proposons une méthode analytique descriptive. Cette méthode consiste à analyser un corpus composé de cinq mémoires

---

<sup>1</sup> J.-P. LAURENT, *cit.in* PEYROUTET C., 1991, « Rédiger un texte écrit », [en ligne] <http://www.users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/ecrit/prescri.htm>.

de magistère de français pour étudier les erreurs liées à l'articulation des idées et à la logique des paragraphes. Pour cela, le travail que nous allons présenter sera organisé en trois chapitres.

Dans le premier chapitre qui s'intitule « La communication scientifique : fondements théoriques », nous mettrons en évidence certaines notions fondamentales liées à celle de *communication scientifique* tout en abordant le moyen par lequel elle se réalise à savoir ; la *langue de spécialité* ainsi que le *discours scientifique* et les typologies sous lesquelles elle se présente. Pour terminer ce chapitre, nous traiterons les caractéristiques de cette communication au niveau de l'écrit.

Ensuite dans le deuxième chapitre intitulé « Texte de mémoire et communication scientifique », nous aborderons *le mémoire* en tant que genre scientifique en commençant par son architecture et, passant par la communication scientifique dans le mémoire nous traiterons enfin l'écrit du mémoire comme texte argumentatif. Dans ce chapitre également, nous présenterons des notions fondamentales qui servent à éclaircir les analyses de notre recherche telles que "la cohérence", "la cohésion" et "les articulateurs logiques".

Enfin dans le troisième chapitre, nous essayerons d'analyser notre corpus en nous appuyant sur les théories abordées dans les chapitres précédents pour vérifier les problèmes liés à l'articulation logique.

En menant cette recherche, nous espérons aboutir en fin de compte à une évaluation du niveau de nos étudiants de magistère quant à leur compétence textuelle.

## **Chapitre I :**

# **LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE : FONDEMENTS THEORIQUES**

## 1. De La communication générale à la communication scientifique

La communication est un phénomène qui a influencé plusieurs linguistes et spécialistes, et qui a pénétré dans différentes disciplines telles que *la linguistique*, *la sémiologie* ou *la pragmatique* donnant ainsi naissance à des sous-disciplines qui sont aussi des branches de ces dernières comme *la linguistique de la communication*, *la sémiologie de la communication* ou *la pragmatique de la communication*.

### 1.1 La communication générale : aperçu théorique

L'être humain ne cesse d'entrer dans des relations avec autrui. Il partage avec eux les idées, les émotions et les valeurs, d'où la notion de "*communication*" qui est d'origine latine, *communicar*, et qui signifie « *mettre en commun, entrer en contact* »<sup>2</sup>.

D'après cette définition, l'acte de communication peut être considéré comme un phénomène social qui se caractérise par le fait que les individus cherchent à établir des règles de vie en commun et construire une vision commune du monde. Et cela ne se fait que par le biais du langage sans lequel il n'y aurait pas de communication humaine.

*« Quand le linguiste observe les faits de langage, ne sont pertinents pour lui que les traits qui contribuent à assurer une fonction de communication – précisément parce que cette fonction de communication a été aperçue comme étant la fonction première et centrale du langage »*<sup>3</sup>

D'autre part, la communication est considérée par Charaudeau et Maingueneau, dans leur *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, comme étant le propre des individus vivant en société et elle s'effectue « *à l'aide de système de signes* »<sup>4</sup>. Ce dernier est appelé par Ferdinand de Saussure, dans le cas d'une communication

---

<sup>2</sup> Jean MATHIEU-ROSAY, *Dictionnaire étymologique*, Ed. Marabout, Belgique, 1985, p.125.

<sup>3</sup> George MOUNIN, *Clés pour la linguistique*, Ed. Seghers, Paris, 1968, p.22.

<sup>4</sup> Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU (directeurs), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Ed. Seuil, France, 2002, p.112.

linguistique, "*la langue*" considérée comme « *système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes* »<sup>5</sup>

En utilisant ce système qui est *la langue*, le phénomène de communication peut être expliqué, selon Shannon et Weaver<sup>6</sup>, de la façon suivante : le message envoyé par une source d'information (émetteur), [écrit] dans une langue, est acheminé vers un récepteur (destinataire) en passant par des canaux. Toute communication implique dès lors *un émetteur, un récepteur, un message et un canal* qui sont les quatre éléments essentiels pour établir une communication.

Certes, les deux premiers éléments sont nécessaires, voire primordiaux, et considérés comme les deux protagonistes essentiels de cet acte, mais la présence d'un code commun aux acteurs impliqués dans l'échange verbal est également une condition sine qua non à signaler. En d'autres termes, dans une communication entre un émetteur et un récepteur, chacun doit jouer un rôle déterminant dans l'élaboration du message. Le premier se voit confié la tâche de *le « coder »*, à travers un système de signes conventionnels. C'est une opération par laquelle il lui donnera une certaine forme, accompagnée d'une signification. Le second, quant à lui, sera chargé de « *décoder* » ce message une fois reçu, pour arriver à percevoir cette signification. Mais, aussi bien le producteur de l'énoncé que son destinataire, ne peuvent y arriver que par le biais d'un certain niveau de maîtrise de la langue commune.

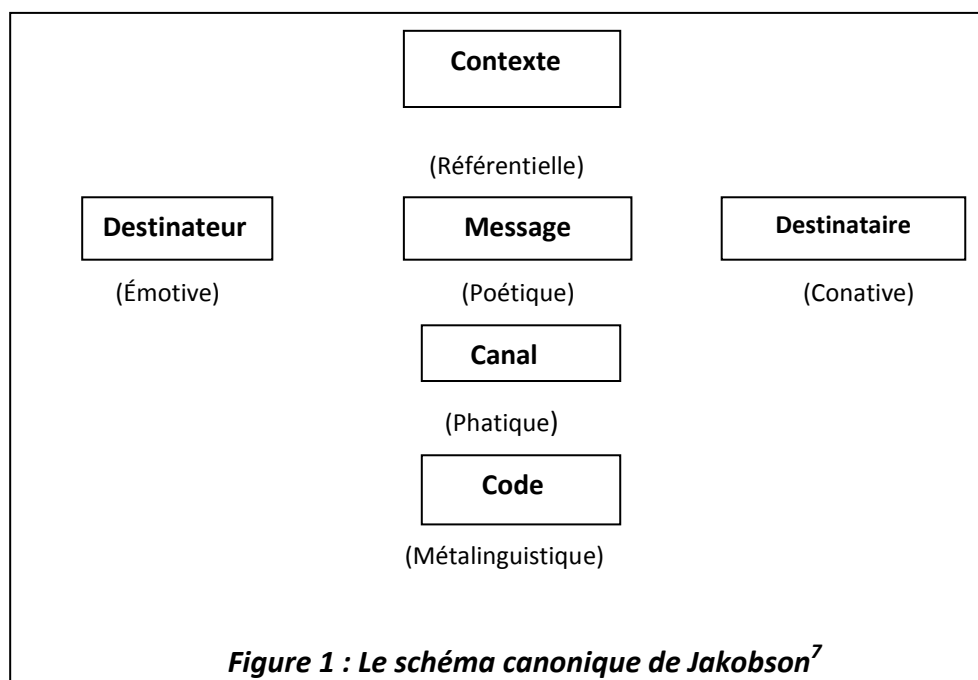
A ces quatre éléments (émetteur, récepteur, message et code), plusieurs linguistes et théoriciens ont essayé d'ajouter d'autres pour représenter ce qui se produit réellement dans la communication interhumaine. Le linguiste Roman Jakobson, par exemple, a dressé un schéma de communication considéré depuis

---

<sup>5</sup> Ferdinand de SAUSSUR, *Cours de linguistique générale*, Ed. Enag (3<sup>ème</sup> édition), Alger, 2003, p.33.

<sup>6</sup> SHANNON et WEAVER, *cit.in* Audrey DUPLAT, « La communication scientifique dans les pays en développement : Etat actuel de la recherche scientifique et analyse ciblée de trois problématiques de communication scientifique en Afrique Subsaharienne » (cours magistral), Université Libre de Bruxelles, juin 2009, p.2. [en ligne] <http://www.michelclaessens.net/afrique.pdf>.

longtemps comme une référence incontournable. Le schéma (voire figure 1) inclut six facteurs inaliénables de la communication : *le destinataire- le message- le code- le destinataire- le contexte- et le canal* auxquels sont associées six fonctions du langage à savoir : les fonctions *émotive, poétique, métalinguistique, conative, référentielle* et *phatique* :



Nous nous limitons à ce schéma de Jakobson à titre d'exemple car notre travail ne consiste ni à analyser les différents schémas ni à traiter les différents théoriciens qui les ont établis. Il s'agit beaucoup plus d'un travail qui cherchera à étudier une situation particulière et bien précise de la communication, « *la communication scientifique* ».

Le modèle de Jakobson montre comment le message se transmet de l'émetteur au récepteur par le biais de *la langue*. Mais, nous ne pouvons avoir accès à cette dernière qu'à travers ses manifestations à travers le discours. Cela nous mène à nous arrêter sur la notion de "*discours*" pour lui donner plus d'éclaircissements et pour le distinguer de celle de "*langue*".

<sup>7</sup> Christian BAYLON et Xavier MIGNOT, *La communication : les outils et les formes de la communication : une présentation méthodique et illustrée*, Ed. Nathan université, France, mars 2003, p. 75.

## 1.2 "Discours" et / ou "Texte"

*Qu'est-ce que le discours?* Cette question se pose et continue à être posée par les chercheurs car, le "discours" est un concept polysémique pouvant ainsi recevoir plusieurs définitions selon les domaines de recherche telles que la linguistique ou la pragmatique par exemple.

Il n'est pas facile de présenter toutes les études faites sur le concept de *discours* par les différentes écoles, mais, il nous semble indispensable de donner un aperçu même limité et certainement incomplet de la question.

Le terme *discours* a été employé en linguistique par le linguiste français Gustave Guillaume pour remplacer celui de *parole* car, selon lui, celle-ci renvoie beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit.<sup>8</sup> Cela implique qu'avant de le distinguer du terme *texte*, il faut le distinguer du terme *langue*.

Puisque la *parole* est définie par Ferdinand de Saussure comme « *l'ensemble des manifestations et des combinaisons individuelles et volontaires de la langue* »<sup>9</sup>, le discours peut être de la même manière considéré comme une concrétisation de cette même langue. En d'autres termes, si *la langue* est un système de signes partagé par les membres de la communauté, *le discours* est l'usage de ce système par un ou des individus pour produire un message dans une situation de communication donnée. Bref, c'est « *l'usage effectif du langage tel qu'il se réalise dans une situation énonciative* »<sup>10</sup>.

En outre, le discours est :

---

<sup>8</sup> Gustave GUILLAUME, *cit.in* SIOUFFI Gilles et RAEMDONK Dan Van, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Ed. Bréal, France, 1999, p. 7 8.

<sup>9</sup> Ferdinand de SAUSSURE, *op.cit*, p. X

<sup>10</sup> Gilles SIOUFFI et Dan Van RAEMDONK, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Ed. Bréal, France, 1999, p. 6.

- Défini « *dans la perspective syntaxique comme un ensemble composé de phrases successives, et dans la perspective sémiotique comme une unité de significations* »<sup>11</sup> ;
- « *une unité de taille supérieure à la phrase, un discours est alors un ensemble de phrases reliées entre elles par différents principes de cohérence* »<sup>12</sup> ;
- « *une suite, un ensemble cohérent d'énoncés* »<sup>13</sup>

Les deux premières définitions posent le problème de la distinction entre *le texte* et *le discours* dans la mesure où en tant que constructions, les deux entités se composent d'un ensemble de phrases. Ils peuvent être, alors, utilisés comme des synonymes. Quant à la troisième, elle pose, celui de la discrimination entre *le discours* et *le texte* puisque, ce dernier qui se construit d'un ensemble cohérent de paragraphes, est considéré par Benveniste comme « *un énoncé car il est émis dans l'intention de dire quelque chose à un interlocuteur dans une situation de communication particulière* »<sup>14</sup> ce qui implique également que le mot « *texte* » peut être synonyme de *discours*.

Étymologiquement, le mot *texte* vient du latin *tissu*, ce qui signifie que le texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases, c'est plutôt un tissage de phrases qui donne un tout cohérent. Parler de *texte* c'est, donc, dépasser l'idée de succession de phrases et considérer cet objet linguistique du point de vue de son appartenance à un genre discursif car, pour certains linguistes comme Guy Brassart, le *texte* n'est qu'un

---

<sup>11</sup> Z. HARRIS, *cit.in* Violaine de NUCHEZE et Jean-Marc COLLETTA dans leur *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexique des approches pragmatique du langage*, Ed. Peter Lang, Allemagne, 2002, p. 49.

<sup>12</sup> Marie-Noëlle Gary-Prieur, *Les termes clés de la linguistique*, Ed. Seuil, Paris, 1999, p.26.

<sup>13</sup> Oswald DUCROT *cit.in* Claude Vargas et Christina Romain dans leur « Aperçu théorique sur la langue, le langage et quelques problèmes connexes », (cours magistral PE1), Marseille, 2005-2006, p.6.

<sup>14</sup> Gilles SIOUFFI et Dan Van RAEMDONK, *op.cit.*, p.138.



objet abstrait du discours, il est « *un objet construit par l'analyse comme une structure abstraite du discours* »<sup>15</sup>.

À ce propos, nous nous inspirons de l'affirmation de Dominique Maingueneau qui dit : « *en parlant de discours, on articule l'énoncé sur une situation d'énonciation singulière; en parlant de texte on met l'accent sur ce qui lui donne son unité* »<sup>16</sup>. Partant de cette idée, nous pouvons, donc, considérer une même séquence linguistique, à la fois, comme *texte* et comme *discours*. Comme *texte* si nous tenons compte de son unité, son organisation interne et sa cohésion, et comme *discours* si nous mettons le texte dans ses conditions de production et de réception :

**TEXTE** = [DISCOURS] - [CONTEXTE] (conditions de production et de réception)

**DISCOURS** = [TEXTE] + [CONTEXTE] (conditions de production et de réception)

Dans ce travail, nous adopterons la définition donnée au *texte* par Rostislav Cokurek, dans son ouvrage intitulé *La langue française de la technique et de la science*. Il a considéré les termes *texte* et *discours* comme des synonymes ou presque synonymes. Pour lui, un texte est « *une suite de phrases liées entre elles par des connecteurs et par des éléments sémantiques formels communs. Le rapport entre ces éléments communs s'appelle cohérence au sens large* »<sup>17</sup>.

Dès que nous dépassons, dans notre travail, la problématique qui consistait à établir une comparaison entre les deux concepts ayant abouti à les considérer comme des synonymes, une autre intervient, recommandant aussi un éclaircissement. Il s'agit de la notion de « *genre* ». Aussi, devons-nous faire la différence d'une part entre *genre*, *discours* et *texte*, et d'autre part entre *genre textuel* et *genre discursif*.

---

<sup>15</sup> Dominique GUY BRASSART, « Argumentation et typologie textuelle/discursive » in Clémence Préfontaine et al. *Pou mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Ed. Logiques, Canada, 1998, p. 125.

<sup>16</sup> Dominique MAINGUENEAU cit.in Claude Varga et Christina Romain, *op.cit* p. 7.

<sup>17</sup> Rostislav KOCOUREK, *La langue française de la technique et de la science : vers une linguistique de la langue savante*, Ed. Brandstetter Verlag, Allemagne, 1991, p.47.

### 1-3 La distinction entre « genre » « discours » et « texte »

La notion de "*genre*" est une notion qui se trouve investie presque dans tous les domaines. Elle pénètre dans les domaines littéraires pour renvoyer aux groupes sous lesquels nous classons les textes en fonction de certains critères telles que *la représentation de la réalité* (genre romantique, réaliste, naturaliste, etc.), *la composition* ou *la forme* (roman, poésie, théâtre, etc.). Il s'agit donc d'un terme générique englobant celui de typologie.

Cette notion occupe aussi une place de choix dans les sciences du langage où elle reçoit plusieurs définitions selon les disciplines (linguistique, analyse du discours, linguistique textuelle, etc.). Maingueneau et Charaudeau, par exemple, ont exposé, dans leur *Dictionnaire d'Analyse de Discours*, les différents points de vue en fonction desquels la notion du *genre* a été traitée.

Pour *la théorie de la communication* qui constitue une bonne partie de notre cadre théorique, la notion renvoie au classement du discours (oral ou écrit) selon les situations de communication où il est produit. Pour Michael Bakhtine<sup>18</sup>, par exemple, les productions discursives peuvent être classées en deux grandes classes : *naturelles* et *construites*. Les premières sont appelées aussi les "*genres premiers*". Elles renvoient aux interactions spontanées. Quant aux deuxièmes, appelées les "*genres seconds*", elles désignent les genres culturellement plus évolués et dont les conditions de communication sont particulières. Parmi ces derniers, nous pouvons classer les discours *religieux, littéraires* et *scientifiques*.

Toujours au niveau de la communication, d'autres linguistes classent les productions textuelles selon les six fonctions attribuées au langage par R. Jakobson (émotive, conative, poétique, métalinguistique, phatique et référentielle).

Pour la *linguistique énonciative*, le classement en genre s'effectue selon les marques formelles de l'énonciation dans le texte. Emile Benveniste par exemple,

---

<sup>18</sup> Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU, *op.cit*, p.279.

distingue dans ses *Problèmes de linguistique générale (T1)* entre le genre de "discours" et celui de "récit" selon que le sujet parlant s'implique ou non dans ses propos à travers des indices qui marquent sa subjectivité énonciative.

Plusieurs autres linguistes s'appuyant sur des critères grammaticaux qui existent au niveau du texte proposent différents genres de discours. C'est le cas de D. Biber<sup>19</sup> qui distingue entre *le discours d'interaction personnelle* et *le discours d'interaction informative*. Nous pouvons donc considérer le mot *genre* comme synonyme de "modèle" ou de "type" de discours.

D'autre part, pour la *linguistique textuelle*, la notion de "genre" renvoie aux typologies du texte. Dans son ouvrage majeur *Les textes types et prototypes*<sup>20</sup>, Jean-Michel Adam, distingue entre : récit, texte argumentatif, texte descriptif, etc., selon que le texte est à dominante narrative, argumentative, descriptive, etc.

Ainsi, la notion de "genre" est étroitement liée à celle de "texte" : si le genre affecte les différents niveaux d'analyse de la linguistique, son étude linguistique ne saurait se réaliser dans le cadre restreint du mot ou de la phrase mais dans celui du texte qui représente un palier de description adéquat. D'autre part, si les textes possèdent des propriétés distinctes qui ne sauraient être décrites de la même manière, ils relèvent aussi d'un genre particulier qui les détermine, et qui leur impose des contraintes tant structurelles que cohésives ou stylistiques (par exemple l'article scientifique est un genre très structuré, qui contient plusieurs niveaux d'organisation qui rendent compte d'une progression démonstrative, contrairement au genre du roman, divisé en chapitres articulés autour d'une progression narrative).

D'après l'analyse faite *supra*, nous pouvons conclure qu'un *discours* peut inclure plusieurs *genres*, qui peuvent être présentés sous forme de *textes*.

---

<sup>19</sup>Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU, *op.cit.*p.280.

<sup>20</sup>Jean-Michel ADAM, *Les textes : types et prototypes*, Ed. Armand Colin, (2<sup>ème</sup> édition), Belgique, 2008.

Dans le même ouvrage, Charaudeau et Maingueneau ont signalé que la question du « genre » est plus compliquée dans la mesure où « *certain*s parlent de "genres de discours" alors que d'autres parlent de "genres de texte" ». <sup>21</sup>

Nous disons tout simplement que la distinction entre "*genre de discours*" et "*genre de texte*" est finalement liée à celle d'entre *discours* et *texte*. Nous parlons de genre de discours pour mettre en valeur les conditions de production, alors que nous parlons de genre de texte pour mettre en valeur l'aspect formel.

---

<sup>21</sup>Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU, *op.cit* p.280.

## 2. La communication scientifique : définition et caractéristiques

### 2.1 Définitions de la langue de spécialité

Jusqu'à nos jours, la définition de la langue de spécialité reste un sujet de débat entre différents auteurs et spécialistes qui ont essayé d'attribuer à ce concept plusieurs définitions selon plusieurs critères. Pour Jean Dubois, par exemple, la langue de spécialité est :

*« Un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier. En fait, la terminologie, à l'origine de ce concept, se satisfait très généralement de relever les notions et les termes considérés comme propres à ce domaine. Sous cet angle, il y a donc abus à parler de langue de spécialité, et vocabulaire spécialisé convient mieux ».*<sup>22</sup>

Pierre Lerrat, quant à lui, a refusé cette idée qui confine la langue de spécialité dans un vocabulaire spécifique à un domaine bien précis. Pour lui, quand nous parlons d'une langue de spécialité, nous ne désignons pas seulement son lexique spécifique car *« une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées ».*<sup>23</sup>

Cette définition de Pierre Lerrat implique, que l'expression "*langue spécialisée*" ou "*langue de spécialité*" désigne un système de signes servant à véhiculer des connaissances spécifiques et qui diffère, d'une manière ou d'une autre, de la langue générale. La question qui s'impose maintenant est celle de distinguer la *langue spécialisée* de la *langue générale*, mais avant d'entamer cette question, nous devons premièrement signaler la petite nuance existante entre *langue spécialisée* et *langue de spécialité*.

---

<sup>22</sup> Jean DUBOIS, *Dictionnaire de linguistique*, Ed. Larousse, Italie, 1995, p. 440.

<sup>23</sup> Pierre LERRAT, *les langues spécialisées*, Ed. puf, France, 1995, p.21.

Si nous essayons d'analyser les deux concepts, nous trouvons qu'ils ne renvoient pas à la même réalité et par conséquent nous ne pouvons pas les considérer comme synonymes. D'une part, le terme "*langue de spécialité*" indique qu'il y a un domaine bien précis et que celui-ci possède une langue qui lui est propre, une langue à part entière qui diffère complètement de la langue générale. Parler d'une langue de spécialité implique alors que « *chaque domaine scientifique et/ou technique élabore son propre système linguistique, distinct du système régissant le fonctionnement de la langue dite "ordinaire"* »<sup>24</sup>.

Quant au sujet de la "*langue spécialisée*", nous remarquons que le mot "spécialisée" n'est qu'un adjectif qui qualifie la langue générale. En d'autres termes, ce concept signifie qu'il ne s'agit pas d'une langue à part entière, d'un système linguistique inédit. Ce n'est que l'exploitation des ressources de la langue générale consistant à orienter cette dernière vers un domaine de spécialité<sup>25</sup>. Bref, c'est une simple variante de la langue générale<sup>26</sup>. Ainsi, nous ne pouvons pas parler du *français du droit* comme étant un français tout à fait différent du français général : « *au sens propre, il n'existe pas de la langue du droit en soi mais seulement, à l'intérieur de la langue française, un vocabulaire du droit, et sans doute quelques tours syntaxiques et spécifiques* »<sup>27</sup>.

Pour dépasser ce débat et puisque la langue de spécialité n'a pas encore de définition fixe et commune à tous les spécialistes, nous utiliserons l'abréviation **(LS)** pour désigner les deux acceptions (*langue de spécialité* et *langue spécialisée*). Cela ne

---

<sup>24</sup> Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU, *op.cit*, p.539.

<sup>25</sup> Pour Pierre LERRAT la langue spécialisée est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées.

<sup>26</sup> Dans l'exemple cité par Pierre LERRAT dans son ouvrage *Les langues spécialisées* le français de l'automobile n'est que l'usage du français pour rendre compte de connaissance en matière d'automobile.

<sup>27</sup> George MOUNIN, *La linguistique comme science auxiliaire dans les disciplines juridiques*, Ed. Mela (Vol 24), 1979, p. 13, *cit.in* FERAHTI Sihem, *Compétences et difficultés dans l'utilisation du discours scientifique : cas des mémoires de fin de cycle des étudiants de département de français de Batna*, Université Mohamed BOUDIAF M'sila, 2007/2008.

nous empêche pas d'adopter le point de vue de Michel Petit dans sa définition simple de la **LS**. Pour lui :

*« Dans l'acception sans doute la plus courante et la plus générale, on considérera que constitue une langue de spécialité tout ensemble d'objets linguistiques et/ou langagiers défini par son rapport à une spécialité. Le français des affaires, le français scientifique et technique, sont ainsi du français de spécialité ; l'anglais juridique, l'anglais médical de l'anglais de spécialité, etc. »<sup>28</sup>*

Nous pouvons également définir la langue de spécialité en mettant l'accent sur un de ses aspects les plus marquants, à savoir *le lexique*. Nous opposons ainsi, selon Joaquim Fonseca<sup>29</sup> lexique général au lexique spécialisé sur les points suivants :

- Tandis que le lexique général est marqué par sa polysémie et ses connotations de toutes sortes le lexique spécialisé tend vers l'univocité; il tend à être mono-référentiel, et est dépourvu de traits de type connotatif ;
- Le lexique général est relativement stable mais le lexique spécialisé subit un renouvellement et un enrichissement rapides ;
- L'enrichissement du lexique général provient surtout de la diversification sémantique de termes déjà existants ; l'enrichissement du lexique spécialisé quant à lui, il se fait par la création de nouveaux mots liés à l'apparition de nouveaux objets, de nouvelles réalités physiques et conceptuelles ;
- Alors que le lexique général englobe peu de « mots savants » et utilise des schémas de dérivation usuels ; le lexique spécialisé investit abondamment des bases grecques et latines et exploite des mécanismes et des schémas de dérivation typiques (avec l'usage aussi typique de certains affixes) ;
- Le lexique général est moins perméable aux emprunts aux langues étrangères cependant le lexique spécialisé s'ouvre facilement aux emprunts.

---

28 Michel PETTIT, « Les descripteurs du cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? », Université Victor Segalen Bordeaux 2, juin 2006, p. 3. [en ligne] : (<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/06MPetitCadreEuropeen.pdf>)

<sup>29</sup> Joaquim FONSECA, « Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité », (communication présentée au colloque *Avenir des langues étrangères*, Lisboa, février, 1986.), [en ligne] <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2552.pdf>

## 2-2 La relation langue générale/langue commune/ langue de spécialité

Pour expliquer les relations existantes entre ces trois langues, nous prenons pour point de départ les considérations suivantes :

- *La langue générale* est, selon Kocourek<sup>30</sup>, la langue entière composée de plusieurs langues fonctionnelles.<sup>31</sup>
- *La langue commune* est la langue courante de tous les jours.
- *La LS* est « un sous-ensemble de la langue générale caractérisé pragmatiquement par trois variables : le sujet, les utilisateurs et les situations de communication »<sup>32</sup>.

Ces trois définitions rendent les relations plus ou moins claires car, elles montrent que les deux dernières langues sont incluses dans la langue générale. Notre deuxième étape consiste, donc, à préciser le type de relation existant entre langue commune et **LS**.

La langue commune est tout simplement, un système de signes utilisé par les membres de la société en fonction des règles conventionnelles définies entre eux. Ces membres peuvent se déplacer entre différents sujets de la vie quotidienne sans aucun problème. En revanche, une **LS** est une langue dont le système de signes est plus ou moins différent par rapport à celui de la langue commune parce qu'il est lié à un domaine bien déterminé. Une fois la spécialité changée, les concepts ainsi que leurs utilisateurs doivent être également changés.

Mais, ce critère de la terminologie ne suffit pas en lui seul pour distinguer les deux langues. Pour cette raison, Maria Teresa Cabré a ajouté trois niveaux d'analyse selon lesquels les deux langues se distinguent, à savoir : le niveau *linguistique* (les caractéristiques lexicales, morphologiques), *pragmatique* (les producteurs et les

---

<sup>30</sup> Rostislav KOCOUREK, *op.cit*, p. 134.

<sup>31</sup> Pour lui le concept de langue fonctionnelle au sens originel a été abandonné pour être remplacé par : langue usuelle (commune), poétique (littéraire) et de spécialité.

<sup>32</sup> Maria Teresa CABRE, *La terminologie : théorie, méthode et applications*, Ed. Armand Colin, Canada, 1998, pp. 124-125.



destinataires, les situations et les intentions de communication) et *fonctionnel* (la fonction visée à remplir).

Nous avons déjà signalé que les deux langues "commune" et "spécialisée" sont venues de la langue générale, et selon Benveniste, « *ce qui change dans la langue, ce que les hommes peuvent changer, ce sont les désignations qui se multiplient, qui se remplacent et qui sont toujours conscientes, mais jamais le système fondamental de la langue* »<sup>33</sup>. Cela confirme que la **LS** a les mêmes sources que la langue commune. Elles partagent ainsi, selon Cabré, les critères suivants<sup>34</sup> :

- Emploi du même système graphique d'expression, du même alphabet ;
- Présentation du même système phonologique ;
- Emploi du même système morphologique en ce qui concerne la structure interne des mots ;
- Application des mêmes règles combinatoires dans les syntagmes et les discours.

En revanche, les deux langues se différencient sur les points suivants<sup>35</sup> :

- En ce qui concerne le choix des unités lexicales, nous remarquons que les mots qui correspondent à la langue commune sont plus compréhensibles pour la majorité des locuteurs de la langue que ceux des textes spécialisés.
- Pour ce qui est des occurrences de certaines structures, celles-ci sont plus fréquentes dans les textes spécialisés que dans les textes généraux (Ex : les formes savantes).
- Certaines unités et structures propres au système linguistique général sont absentes des textes spécialisés (Ex : la forme pronominale de la deuxième personne).
- La **LS** est spécifique par rapport à trois points : *le sujet* (le thème abordé dans la LS est spécialisé alors que dans la langue commune il s'agit d'un thème général

---

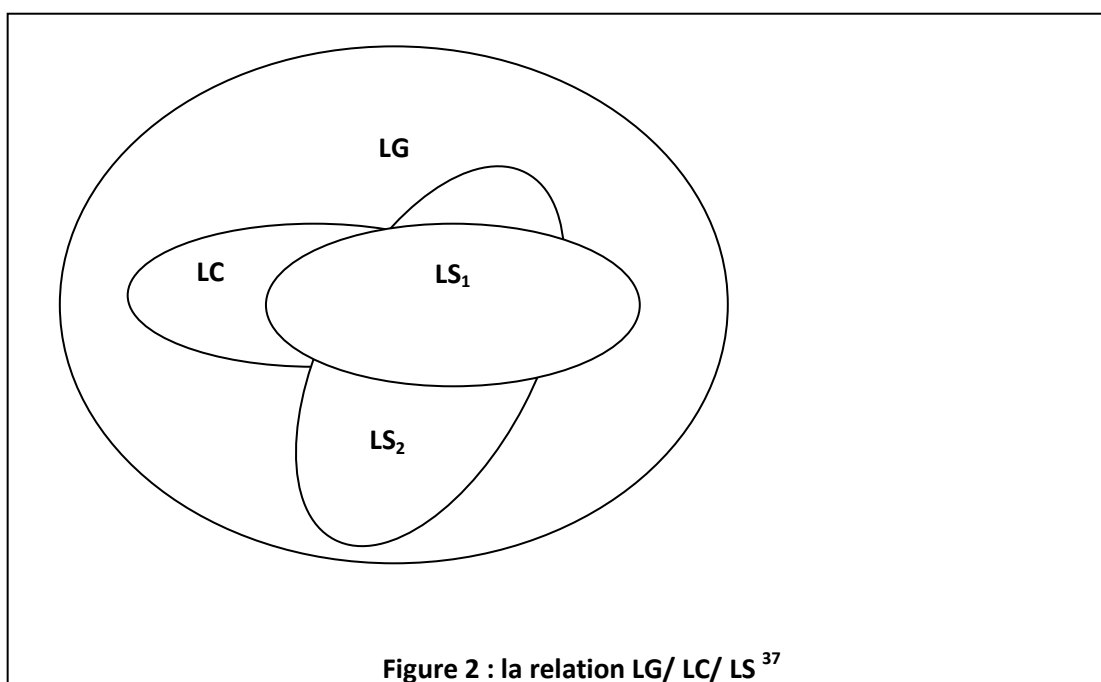
<sup>33</sup> Emile BENVENISTE *Problèmes de linguistique générale* (t2), Ed. Gallimard, France, 2005, p.94.

<sup>34</sup> Maria Teresa CABRE, *op.cit.* p.136.

<sup>35</sup> [www.cahiersducel.com](http://www.cahiersducel.com)

qui relève de la vie de tous les jours) ; *les utilisateurs* (doivent être des spécialistes partageant les mêmes connaissances pour que la transmission du savoir soit réussie, tandis que pour les usagers de la langue commune le degré de scientificité ou de professionnalisation n'est pas demandé) et enfin *les situations de communication*.<sup>36</sup>

Nous considérons, ainsi, que toute **LS** est en *relation d'inclusion* avec "la langue générale" alors qu'elle est en *relation d'intersection* avec "la langue commune" ainsi que les autres **LS** avec lesquelles elle partage plusieurs caractéristiques en vue de son enrichissement. Cela lui donne son caractère d'interdisciplinarité. Ces deux sortes de relation peuvent être résumées de la façon suivante :



<sup>36</sup> Dans les parties suivantes, nous ajouterons d'autres critères liés au texte écrit.

<sup>37</sup> Maria Teresa CABRE, *op.cit.* p.126.

## 2-3 Définition et modèles de la communication scientifique

### 2.3.1. Définition de la communication scientifique

Nous avons déjà vu que le discours est l'usage restreint de la langue dans une situation de communication. Cet usage peut s'effectuer dans un domaine de spécialité et être, ainsi, qualifié de discours *spécialisé* ou *scientifique*. C'est un discours qui s'inscrit dans le cadre d'un type défini de communication considéré comme *communication scientifique*. Nous devons, ainsi, donner une définition de ce type de communication pour le distinguer de la communication générale. Bien que les deux sortes de communication ne sont guère très différentes, la première inclut des restrictions qui la particularisent.

*La science est définie selon Le Petit Robert comme « un ensemble de connaissances, d'étude d'une valeurs universelle, caractérisé par un objet (domaine) et une méthode déterminés et fondés sur des relations objectives vérifiables ».* Le travail du scientifique consiste, donc, à vérifier ces connaissances, en suivant une méthode scientifique comportant intrinsèquement l'acte communicatif, puisqu'il doit faire connaître non seulement ses thèses mais aussi et surtout montrer comment il les a élaborées. Ainsi, l'acte de communication est un aspect de l'activité scientifique inhérent à sa nature et à sa pratique :

*« La science n'existe pas sans communication. Cette caractéristique la distingue de toutes les activités conduites dans la société. Bien plus, la science est fondamentalement communication. Une avancée théorique ou un résultat expérimental n'acquièrent valeur de science que par la communication à d'autres scientifiques, et par là même la confrontation à la critique »<sup>38</sup>*

Ainsi, la communication des résultats est une nécessité pour le chercheur (scientifique, enseignant, étudiant chercheur, etc.). Elle est une source et moyen de contrôle, de vérification, d'analyse et d'accumulation du savoir afin que chaque

---

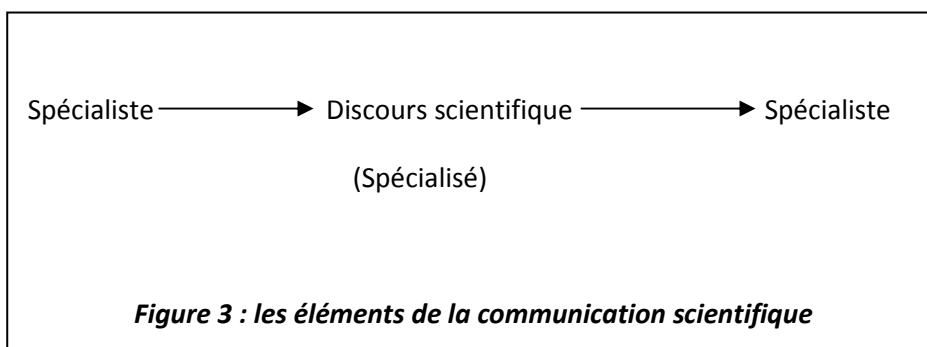
<sup>38</sup> Martine BARRERE, « Science et société, quelle raison partager ? » in *Cahiers de Golab change*, N° 06, février 1996. [en ligne]: [http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/carton07/010008888.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/pleins_textes_7/carton07/010008888.pdf)

chercheur puisse s'inscrire dans le champ d'une problématique en concertation avec les autres. C'est le cas par exemple des étudiants de magistère qui doivent communiquer leurs mémoires et les défendre, le jour de la soutenance, auprès d'un jury.

Par opposition au modèle de la communication générale proposé par Roman Jakobson, les composantes de la situation de communication scientifique ont une certaine caractéristique qui leur permet de transmettre le savoir spécialisé. Pour les étudier, nous nous appuyons sur ces propos de Balmet et Legg :

*« Lorsque deux personnes entament une conversation [la communication peut être aussi écrite] sur un sujet dans un domaine d'activité qui leur est commun, elles emploient assez vite une terminologie relevant de ce domaine, échangeant des informations ou émettant des opinions sur des faits qui échappent à ceux qui ont une connaissance moins approfondie de ce sujet »<sup>39</sup>*

La communication scientifique se réalise donc, à travers la transmission d'un discours traitant une problématique qui fait partie d'un domaine spécialisé. Le lexique ou la terminologie employée dans ce discours doit, aussi, être spécialisée, mais, également partagée entre les deux protagonistes. Lesquels doivent appartenir à ce domaine.



**Figure 3 : les éléments de la communication scientifique**

Ces caractéristiques sont essentielles, certes, mais elles ne sont pas forcément fixes, ou exhaustives. Nous pouvons, par exemple, nous trouver en face d'une communication qui se veut scientifique, mais qui échappe à l'une de ces

---

<sup>39</sup> Simone EURIN BALMET et Martine Henao de LEGG, *Pratiques du français scientifique*, Ed. Hachette, Paris, 1992, p. 52.

caractéristiques telle que *le lexique* (un lexique commun et non pas spécialisé) ou *le destinataire* (non spécialiste). L'objectif, ici, est celui de transmettre de l'information scientifique pertinente à différents niveaux de complexité en fonction du public visé. Il s'agit par exemple d'une *vulgarisation scientifique* ou d'une recherche académique comme *dans le cas du mémoire*.

Concernant les fonctions du langage, « *la fonction primordiale [dans la communication scientifique] est la fonction référentielle* »<sup>40</sup> car le type du texte qu'elle produit est à dominance *informative* et *descriptive*. Il a également une fonction *conative* qui se manifeste dans la relation destinataire/destinataire. En revanche, les fonctions *émotive* et *poétique* sont rarement présentes même si l'élégance de la langue est un aspect important dans la transmission du message. Par conséquent, les intentions les plus présentes sont celles de type *informer, décrire, définir* et *argumenter* et non pas celle de type *raconter* ou *converser*.

Enfin, le support privilégié est *l'écrit*, même si *l'oral* a une part qui ne peut être négligée surtout dans les conférences<sup>41</sup>.

Pour définir, donc, la communication scientifique nous pouvons tout d'abord nous référer à la définition donnée par l'Institut De Recherche Pour Le Développement (IRD) : « *Dans les milieux scientifiques, la communication scientifique est un terme qui définit la transmission du savoir des producteurs de connaissances scientifiques à destination de toute la société* »<sup>42</sup>.

Nous pouvons la définir également en définissant l'élément primordial dans ce type de communication, à savoir *le discours scientifique*. Par *discours scientifique*, il faut entendre « *les divers produits textuels relevant du domaine des sciences, au sens*

---

<sup>40</sup> Maria Teresa CABRE, *op.cit.*, p.92.

<sup>41</sup> Ce point qui traite l'importance de l'écrit dans ce genre de communication, sera bien détaillé dans la partie suivante.

<sup>42</sup> « Qu'est-ce que la culture scientifique » in <http://www.latitudesciences.ird.fr/>

*institutionnel, des disciplines représentées dans les facultés des sciences (naturelles, humaines, sociales, etc.)* »<sup>43</sup>

### **2.3.2. Modèles de la communication scientifique**

De nombreux théoriciens de la communication ont cherché à conceptualiser ce qu'est "*une communication scientifique*". Ils ont proposé, à ce propos, des schémas et des modèles représentant ce type de communication dit scientifique, se basant sur plusieurs critères. Certains ont mis l'accent sur la spécificité de deux protagonistes de ce phénomène qui sont l'émetteur et le récepteur; d'autres sur le support du message inclus dans la communication (oral ou écrit) ou encore la nature du discours lui-même (article, rapport, thèse, etc.)

Parmi les différents modèles de la communication scientifique, nous nous sommes limité, dans notre étude, à trois seulement. Il ne peut pas s'agir d'une liste exhaustive, tant les modèles sont nombreux et complémentaires. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi pour développer, à titre d'exemple, celui de *Gérard Vigner*, ceux de *Garvey et Griff* et enfin celui de *Balmet et Legg* que nous adopterons dans notre recherche.

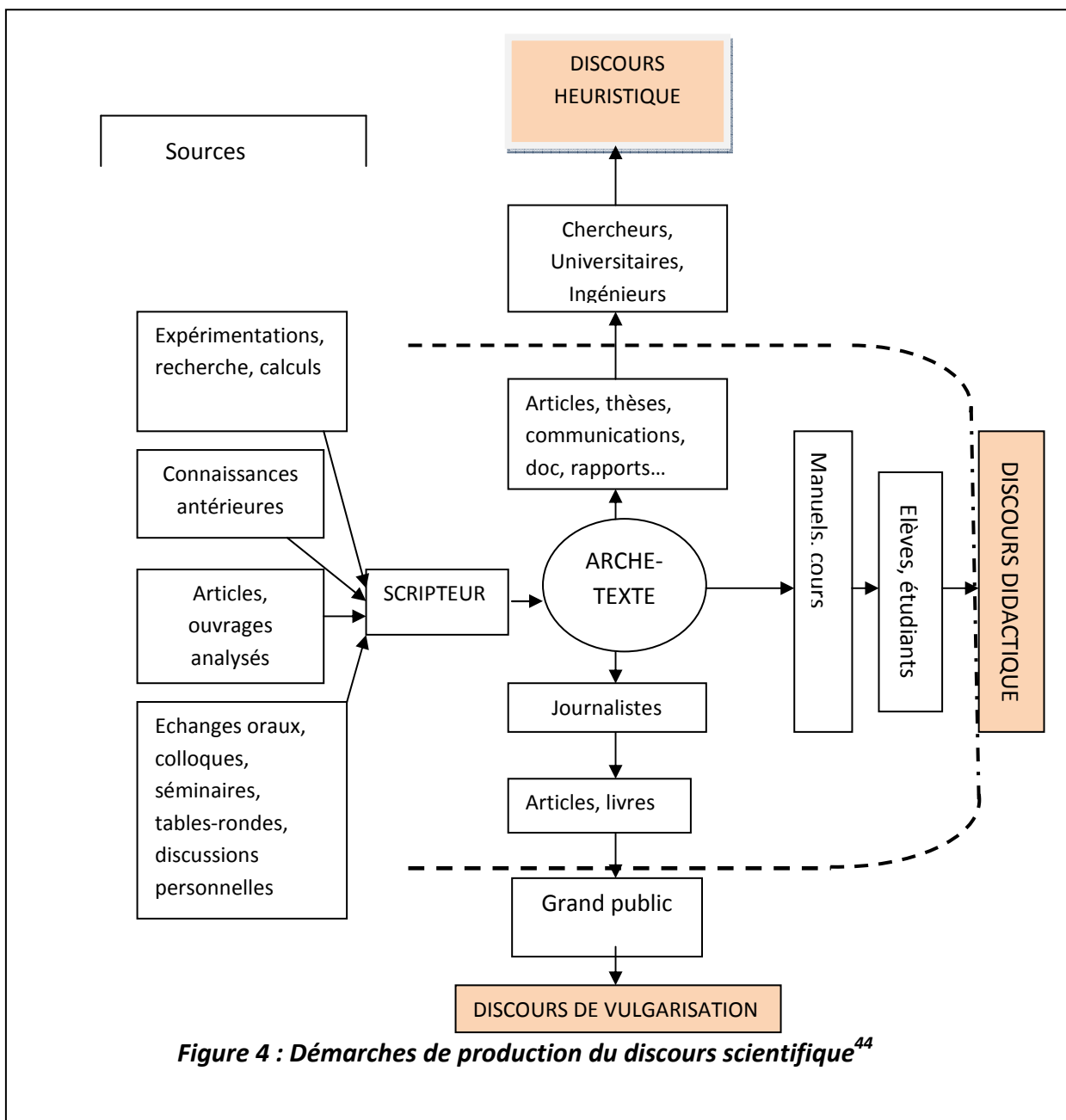
#### **2.3.2.1 Le modèle de Gérard Vigner**

Gérard Vigner propose une typologie fondée à la fois sur *le public visé* (discours didactiques, discours heuristiques [spécialistes] et discours didactique vulgarisé), *le degré d'organisation du texte, son support* (revue, mémoire), *l'étendue du domaine de référence* et *les actes mis en jeu* (textes descriptifs, explicatifs, argumentatifs, etc.). Il considère *la communication scientifique* comme le produit d'un certain nombre de ces facteurs: pour accéder, par exemple au sens du texte produit par ce genre de communication, il est nécessaire d'identifier ces composantes.

---

<sup>43</sup> Michel PETIT, « L'individualisation dans le discours scientifique : une approche fondée sur l'étude du SUCH », in *Revue électronique de l'UNS*, décembre 1999. [en ligne] : <http://revel.unice.fr/cycnos/document.html?id=59>

Pour Vigner, c'est le niveau de la clarté retenu dans la communication du scripteur (émetteur) qui détermine le public auquel cette communication est adressée (récepteur). Un article journalistique par exemple, dont la langue utilisée est simple et les mots ne font pas partie d'un jargon spécial, peut être lu par un grand public même si le thème abordé appartient à un domaine de spécialité. Ici, nous disons que le discours scientifique est de vulgarisation.



<sup>44</sup> Gérard VIGNER, *Lire : du texte au sens*, Ed. Clé international, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, 1979, p.108.

### 2.3.2.2 Les modèles de Garvey et Griff

Dans leurs modèles, Garvey et Griff se sont intéressés à la communication dans les revues scientifiques. Ils veulent montrer les étapes par lesquelles le journaliste passe dans la transmission du savoir scientifique au grand public en se basant sur la nature du support : *oral* (séminaires, colloques, etc.), *écrit* ou *électronique*. Ils ont présenté à ce propos deux modèles, l'un "*classique*" et l'autre "*moderne*"<sup>45</sup>.

Leur modèle classique expliquant le système de la communication scientifique, nous permet de dire que la publication des résultats d'une recherche dans une revue scientifique vient après un long parcours et un passage par plusieurs changements qui se produisent dans le mode de la communication.

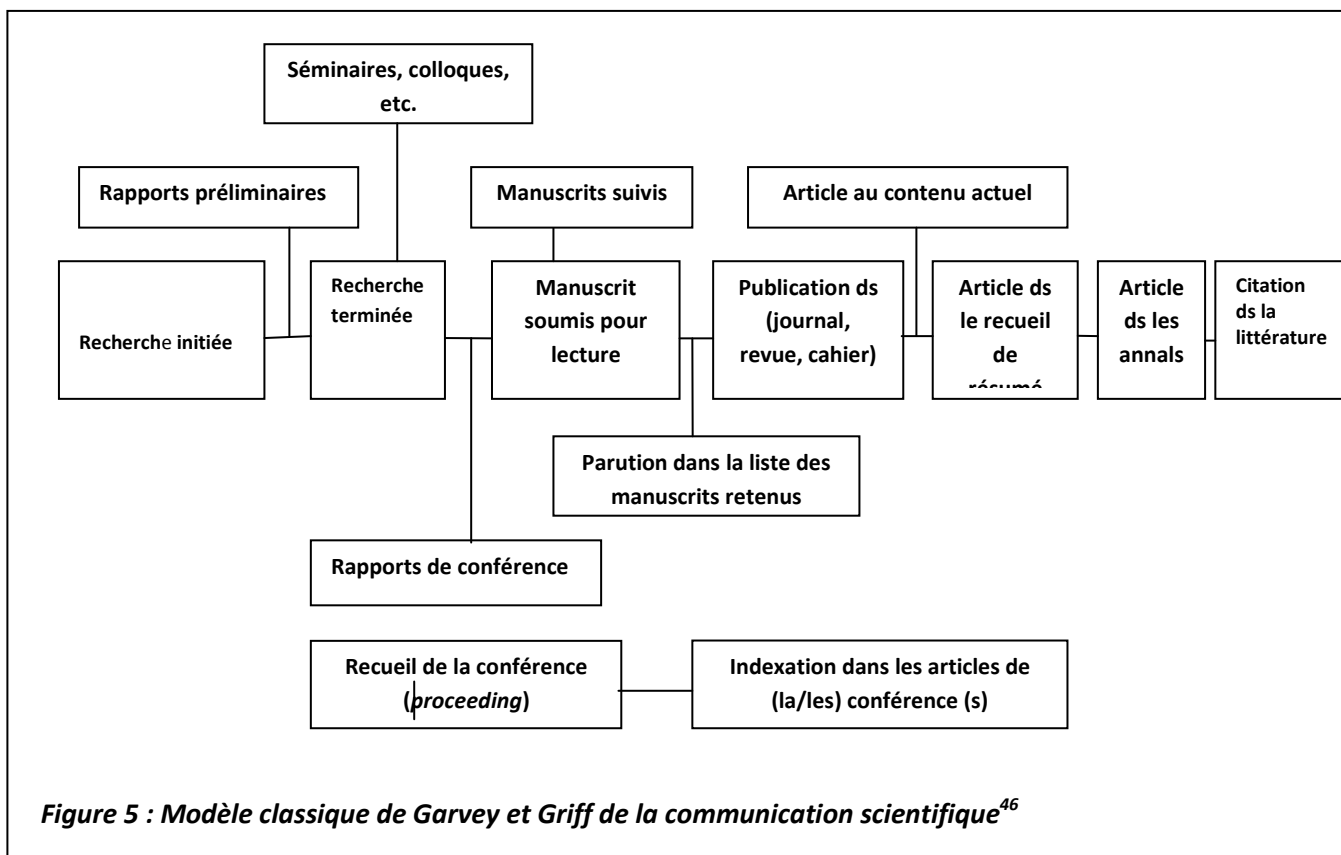


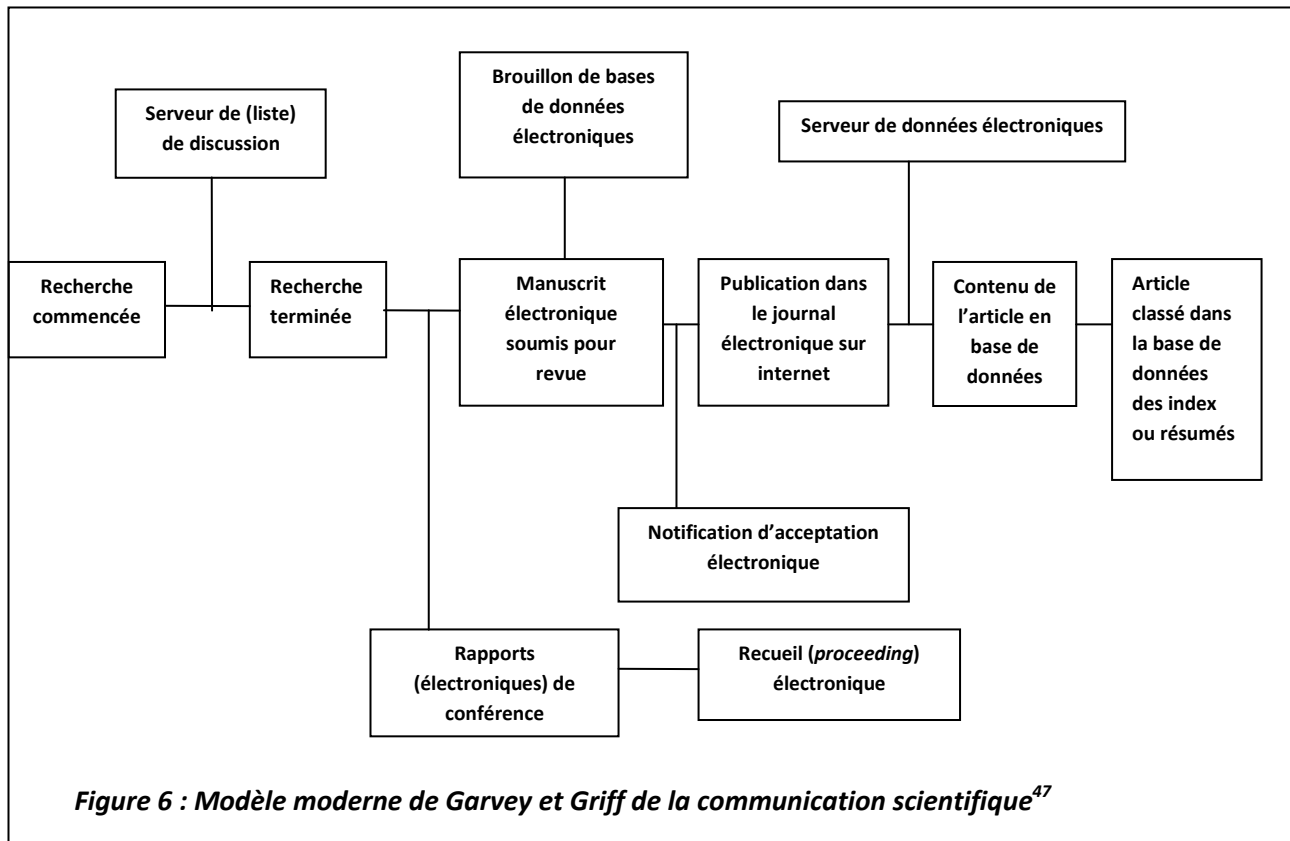
Figure 5 : Modèle classique de Garvey et Griff de la communication scientifique<sup>46</sup>

<sup>45</sup> Vous trouvez les modèles originaux qui sont en anglais dans les annexes.

<sup>46</sup> GARVEY et GRIFF, cités par Mohammed BEN RAMDHANE : « Les nouvelles pratiques de production et d'usage des revues scientifiques dans leur passage du papier à l'électronique » in (communication au premier colloque International en Science de l'Information CIS T99, *Les bibliothèques à l'ère des réseaux d'information*, Tunis, 3-5 mars, 1999), traduction libre. [en ligne] : <http://www.recodoc.univ-lyon1.fr/publications/CISI99/CISI99.htm>



Quant au modèle moderne, il vient avec l'accroissement rapide de l'informatique. Garvey et Griff ont dressé une représentation par laquelle ils ont montré le parallélisme existant entre la communication scientifique et le développement technologique. Il explique comment la technologie facilite l'échange entre l'émetteur et le récepteur (chercheur spécialiste ou pas)



La communication scientifique électronique suit les mêmes étapes que le premier modèle. La seule différence entre eux (classique et moderne) existe au niveau du support final qui est le papier dans le premier alors qu'il est devenu un support électronique dans le deuxième.

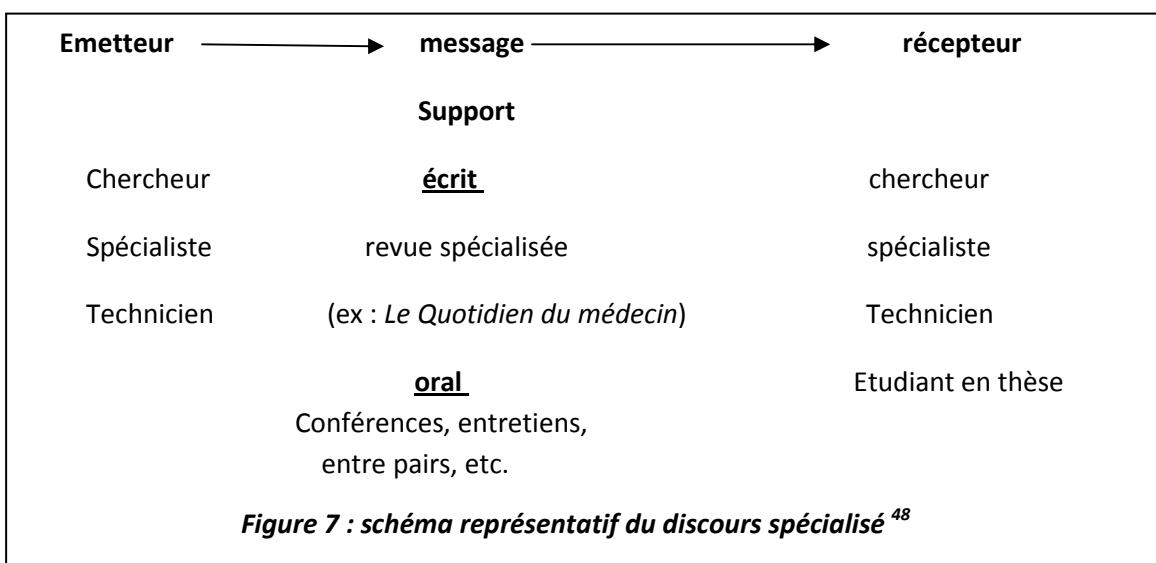
<sup>47</sup> GARVEY et GRIFF, *op.cit.*

### 2.3.2.3 Le modèle de Balmet et Legg

Dans leur ouvrage intitulé *Pratique du français scientifique* (1993), Simone Eurin Balmet et Martine Henao de Legg ont consacré tout un chapitre pour la typologie de la communication scientifique. Cette dernière est présentée sous forme de plusieurs schémas selon le type du discours scientifique. Balmet et Legg ont eu recours, dans leur modèle, au schéma de la communication proposé par Roman Jakobson dans ses *Essais de linguistique générale* en ne gardant que quatre éléments qui sont l'émetteur, le récepteur, le message et le support qui changent d'un discours scientifique à un autre.

Dans ce chapitre, ils ont étudié sept types, fréquents dans la communication scientifique : *le discours spécialisé, de semi-vulgarisation, de vulgarisation, de la publicité, scientifique pédagogique, scientifique officiel* et enfin *le mémoire et la thèse*. Dans notre travail, nous nous sommes limité à passer en revue trois types seulement à titre d'exemple. Nous avons laissé le sixième type, qui traite *du mémoire et de la thèse*, au deuxième chapitre car nous avons jugé qu'il demandera une étude plus ou moins détaillée.

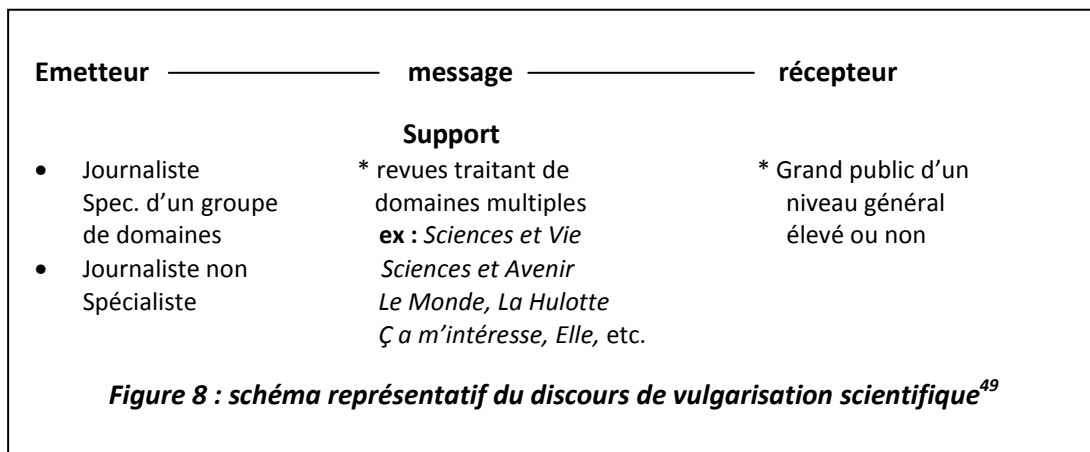
#### A) Le discours spécialisé



<sup>48</sup> Simone EURIN BALMET et Martine Henao de LEGG, *op.cit*, p.96.

Dans ce type de discours, la communication est purement spécialisée car l'émetteur et le récepteur font partie d'un même domaine de spécialité ou des domaines proches comme la médecine et la pharmacie par exemple. Le contenu du message appartient à un domaine scientifique et le support peut être aussi bien oral qu'écrit.

### B) *Le discours de vulgarisation scientifique*

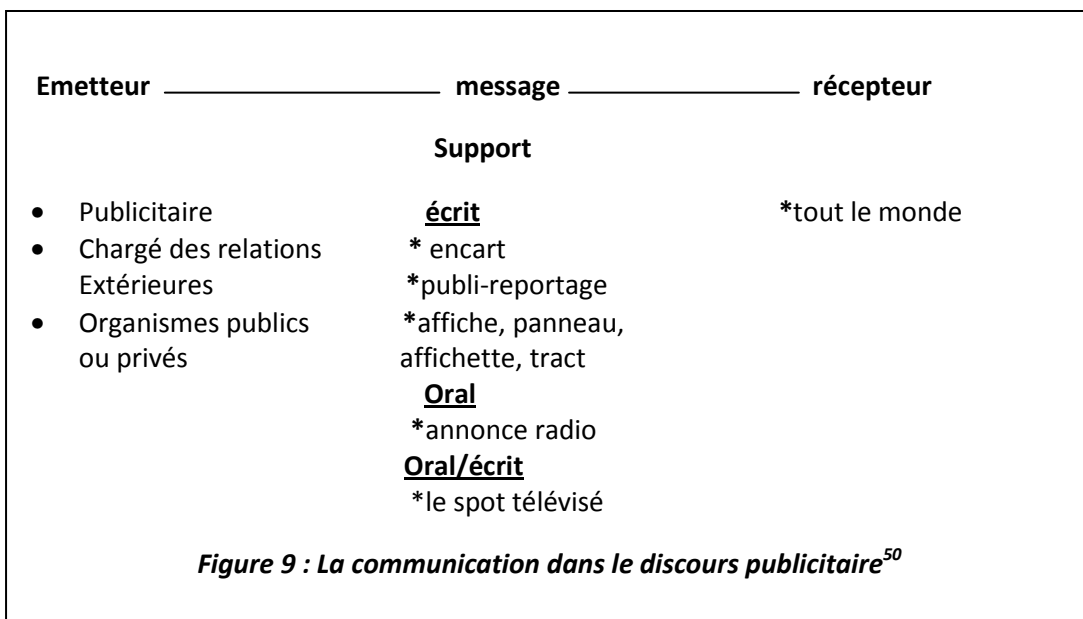


Dans la communication appartenant au discours de vulgarisation scientifique, le contenu du message peut s'articuler ou non autour d'une problématique relevant d'un domaine spécialisé, et c'est pour cette raison qu'il peut intéresser un large public non spécialisé.

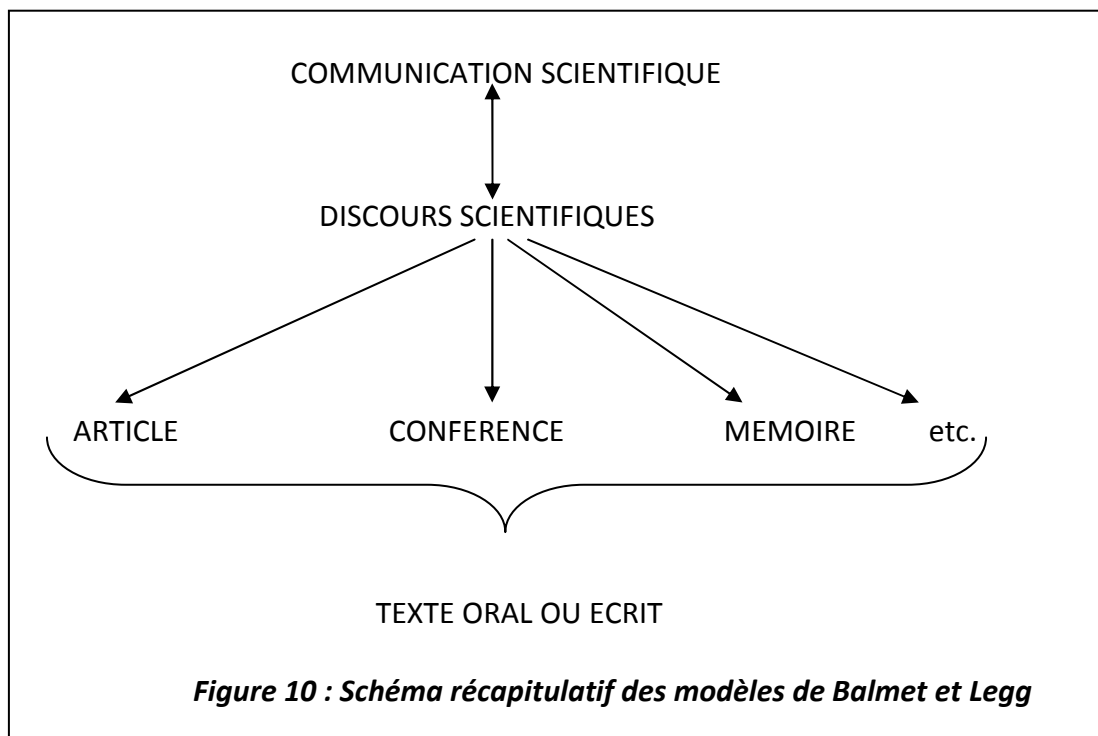
### C) *Le discours de la publicité*

Ce qui distingue le mode de communication dans ce genre de discours des autres modes inclus dans les discours précédents, c'est le contenu du message qui se caractérise par la clarté, la simplicité et la charge émotive. L'argumentation aussi est différente dans ce genre; elle s'appuie sur la séduction qui est le résultat de ce mélange de la langue, du style et des couleurs.

<sup>49</sup>Simone EURIN BALMET et Martine Henao de LRGG, *op.cit*, p.96.



Si nous essayons enfin de schématiser le modèle de Balmet et Legg, nous obtiendrons la représentation suivante :



<sup>50</sup>Simone EURIN BALMET et Martine Henao de LEGG, *op.cit*, p.99.

En sommes, entre les trois types que nous avons abordés (de Vigner, de Garvey et Griff et de Balmet et Legg), il y a plusieurs points communs, mais ce dernier reste le plus précis dans la mesure où il classe avec précision chaque mode de communication scientifique selon le genre de discours auquel il appartient en commençant par les domaines les plus scientifiques pour arriver au domaine de la pédagogie représenté ici par le mémoire et la thèse comme nous le verrons dans le deuxième chapitre.

### **3. Pragmatique linguistique et communication scientifique**

#### **3.1 Ecrit scientifique c'est communication scientifique**

Lors d'une communication scientifique, les connaissances sont toujours transmises de l'émetteur au récepteur à travers des canaux (le support). Ces derniers sont utilisés par les chercheurs dans le but de communiquer entre eux les travaux et les résultats de leur recherche. Ainsi, une communication scientifique peut être présentée oralement lors d'un séminaire, une réunion interne, une discussion, etc. ou par *écrit*, sous forme de revues, de mémoires, de thèses, etc.

Le travail scientifique dans sa globalité consiste à produire et interpréter des signes graphiques et gestuels de natures diverses, et c'est par l'intermédiaire de l'écrit qu'il se justifie et s'évalue. En d'autres termes, le rôle des communications orales consiste à permettre au chercheur d'obtenir un retour des autres chercheurs et une prise de contact direct avec les éditeurs et d'autres partenaires pour la publication et les manifestations à venir. L'écrit s'impose en revanche toujours dans la communication scientifique puisqu'il sert de preuve et c'est par son intermédiaire que le travail de recherche original est approuvé. Un article par exemple, publié dans une revue scientifique ou un ouvrage spécialisé, va correspondre à l'aboutissement final d'une recherche avec une reconnaissance officielle d'une communauté de chercheurs.

En outre, l'écriture avait pour objectif de laisser une trace écrite de l'oral. Au fait, l'écriture est destinée à « *conserver le message alors que la parole (l'oral) est par*

*nature momentanée. Le conservatisme inhérent à l'écriture permet à la forme écrite de suivre très longtemps à la disparition de la forme orale correspondante. »<sup>51</sup>.*

Cela signifie qu'il ne suffit pas qu'un chercheur communique les résultats de sa recherche oralement au récepteur, mais, il doit les publier car sans publication écrite, la recherche scientifique est morte et la pensée scientifique ne se développera jamais :

*« Ecrire est indispensable au développement de la pensée scientifique (...). C'est aussi une occasion fonctionnelle de mettre en action le langage dans sa forme écrite, ainsi que d'autres représentations symboliques (dessins, schémas, etc. ) »<sup>52</sup>*

La recherche scientifique et l'écriture sont, donc, étroitement liées, voire complémentaires car l'écriture scientifique est une nécessité pour la production des savoirs. Bref, *« L'écriture (...) participe directement à la production des connaissances. Elle permet au chercheur de poser sa pensée, de structurer son raisonnement, ou encore de confronter des données ainsi enregistrées »<sup>53</sup>.*

### **3.2 Caractéristiques du texte scientifique**

Les textes sont toujours considérés comme la source des données pour l'analyse de tous les plans de la langue. Pour la LS, le texte est quelque chose de primordial sans lequel celle-ci ne peut pas exister. En effet, il est considéré comme un champ d'application des différentes études faites sur la LS que se soient celles qui ont abordé son vocabulaire ou encore celles qui ont abordé sa structure et son aspect formel. A ce propos Kocourek affirme que *« la langue de spécialité, comme la langue toute entière au reste, ce sont d'abord les textes »<sup>54</sup>*. Il a donné une liste sélective de quelques types de textes essentiels comme : *les manuels, la monographie, le mémoire, la thèse, les index, les tables des matières, etc.* qui sont des textes écrits, et les

---

<sup>51</sup> Christian BAYLON et Xavier MIGNOT, *op.cit*, p.28.

<sup>52</sup> B. GIOT et V. QUITTRE « Structurer ses acquis en sciences : le rôle de l'écrit », [en ligne] <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/106/synthese/article2005.pdf>

<sup>53</sup> E. OCHS, *cit.in* Nguyen HUONGTRA dans son mémoire de master 2 intitulé « L'étude de l'emploi des marques de relation dans les mémoires de licence des étudiants de la filière agroalimentaire de l'université de CANTHO, Vietnam, 2007, p. 13

<sup>54</sup> Rostislav KOCOUREK, *op.cit*, p.25.

*conférences, les entretiens, les interviews, les débats et les communications* qui sont des textes oraux. De cette liste, nous ne nous intéresserons qu'aux textes écrits autour desquels s'articule notre étude.

En LS, le texte écrit (mémoire, thèse, article ou autres) est un texte scientifique écrit par un chercheur ou spécialiste en vue de transmettre un ensemble de connaissances aux récepteurs spécialistes ou non. Il est donc un support puissant de la transmission du savoir scientifique, raison pour laquelle, il doit se fonder sur l'objectivité, la précision et la rigueur intellectuelle. Il s'oppose ainsi par sa monosémie au texte littéraire qui se caractérise par la liberté de l'expression. Il peut être aussi interprété selon différents sens.

Les possibilités qu'offre la LS à ce texte sont plus ou moins limitées par rapport à celles que lui offre la langue générale. Dans ce genre de texte, l'émetteur représente sa problématique en ayant, le plus souvent, recours à des formules comme la *description, la définition, la classification* et *l'argumentation* tandis que l'émetteur d'un texte littéraire peut ajouter, par exemple, des procédés comme *la narration* et *le dialogue*.

Si nous l'opposons au texte littéraire, le texte scientifique se caractérise donc par plusieurs critères qui le distinguent et qui lui donnent sa spécificité aussi bien au niveau formel qu'au niveau du contenu. Pour bien éclairer ces caractéristiques, nous avons choisi un ensemble d'exemples tirés des textes suivants :

- Abdelouahab Dakhia, *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE* (thèse de doctorat), Université El-Hadj Lakhdar, Batna, 2005.
- Saïd Messati, *La violence de l'écriture dans le roman algérien d'expression française des années 90 : le cas de «Les agneaux du seigneur» de Yasmina Khadra* » (mémoire de magister), Université Kasdi Merbah, Ouargla, 2007.

- Richard Camicioli, «Distinguer les différents types de démences », in *La Revue canadienne de la maladie d'Alzheimer et autres démences*, juin, 2006.

### 3.2.1 Types de phrases

Dans le texte scientifique, nous marquons la prédominance de la phrase courte ainsi que la phrase déclarative qui a pour objet de décrire un phénomène, formuler une thèse, exposer une thèse adverse, rapporter les écrits d'un auteur, etc.

**Ex :**

*« La maladie d'Alzheimer est le type le plus commun de démence, puisqu'elle représente la majorité des cas dans la population âgée » (Camicioli, p. 1)*

*« (...) à ce propos, Najib Redouane et Yamina Mokaddem dans la présentation de leur ouvrage Algérie, 1989, écrivent (...) » (Messati, p .14)*

Cette prédominance de la phrase déclarative n'exclue pas des emplois occasionnels d'autres types de phrases telles que les interrogatives par exemple. L'emploi de ces dernières est réservé à la question principale autour de laquelle s'articule la problématique et à laquelle le chercheur tente de répondre tout en faisant son travail.

**Ex :**

*«Quel discours didactique se donne à titre à travers les décisions des politiques en matière de politique linguistique et culturelle scolaires ? » (DAKHIA, p.13)*

*« Ne sommes-nous pas en présence d'une forme de violence éditoriale ? » (MESSATI, p. 13)*

Le texte scientifique se caractérise aussi par un emploi occasionnel et rare des phrases impersonnelles, tandis que celui des phrases impératives est complètement absent.



**Ex :**

« **Il existe néanmoins** une différence d'orientation de l'écriture que l'on pourrait traduire ainsi(...) » (DAKHIA, p. 201)

« **Il est important de faire** la distinction entre la maladie d'Alzheimer et les autres formes communes de démence » (CAMICIOLI, p.1)

Quant à l'emploi des pronoms personnels, nous signalons la prédominance du pronom indéfini "on" qui sert à renforcer l'objectivité du texte. Mais, dans un travail de recherche académique comme le mémoire par exemple, la prédominance sera celle de la première personne de pluriel "nous", "notre", "nos" et notamment dans l'introduction et la conclusion, dans les débuts de chapitres et les conclusions partielles ou encore dans l'analyse des résultats, alors que la première personne du singulier "je", "me", "moi" n'apparaît que dans les remerciements.

**Ex :**

« Si l'**on** soupçonne une HPN, le diagnostic différentiel inclura (...) » (CAMICIOLI, p .3)

« Le travail que **nous** avons entrepris, dans le cadre de **notre** mémoire de magister porte en titre (...) » (MESSATI, p. 7)

### **3.2.2 Perspective atemporelle**

En ce qui concerne l'utilisation du temps, la majorité des verbes du texte scientifique se conjuguent au *présent de l'indicatif* qui sert à présenter des vérités générales ou à émettre des hypothèses intellectuelles. À ce sujet, le Dr. Tran Din Chinh affirme que « *Dans le mémoire, document scientifique traitant des choses en leur état actuel, c'est naturellement le temps présent qui prédomine* ». <sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Dr. Tran DIN CHINH, « Quelques conseils pour la rédaction d'un mémoire », in *Cézame*, n°05, novembre 2007. [en ligne]: [http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:quelques-conseils-pour-la-redaction-dun-memoire&catid=42:refletindo-arquivos&Itemid=61](http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com_content&view=article&id=111:quelques-conseils-pour-la-redaction-dun-memoire&catid=42:refletindo-arquivos&Itemid=61)

**Ex :**

*«Les caractéristiques cliniques associées à une réponse positive **incluent** un abrègement de la maladie» (CAMICIOLI, p. 3)*

*«L'interactionnisme dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE **réside** dans cette situation d'interculturalité (...) » (DAKHIA, p. 85)*

Face à cette prédominance du présent de l'indicatif, le futur et le passé composé apparaissent dans des emplois occasionnels, notamment dans les débuts de chapitres et les conclusions partielles de manière à faire des liens entre les paragraphes ou les différentes parties du travail.

**Ex :** *« (...) c'est pourquoi nous **commencerons**, dans un premier temps, par reposer le corpus objet d'étude dans son contexte socio-politique et littéraire » (Messati, p. 10)*

*« Considérant cette notion comme positive, nous **avons songé** à lui lier son corollaire » (DAKHIA, p. 10)*

### 3.2.3 Souci de concision

Dans un souci de concision, le texte scientifique se caractérise par :

- L'emploi d'abréviations, de sigles et de langage symbolique

**Ex :**

*«La maladie de Creutzfeldt-Jakob (**MCJ**)» (CAMICIOLI, p. 5)*

- Synthèses à l'aide de tableaux, de graphiques et de schémas. Ces synthèses ont pour objectif, comme le souligne Daniel Pelletier et Danielle Boisvert de présenter les points essentiels du travail ou les résultats auxquels le chercheur est arrivé : *« Dans les articles de recherche, plusieurs auteurs présentent les*

*résultats de leurs propres recherches ou évaluations à l'aide de tableaux et de statistiques »<sup>56</sup>*

**Ex :**

*«Vu leur nombre important dans notre corpus, **le tableau suivant** traite des noms les plus récurrents et les plus significatifs dans le texte » (MESSATI, p.85)*

*«Cet article passe d'abord en revue les critères diagnostiques des démences les plus courants (voir **tableau 1, figure 1**) » (CAMICIOLI)*

- Enfin, l'emploi des lexiques spécialisés et des unités de mesure qui caractérisent beaucoup plus les articles liés aux domaines scientifiques et spécialisés.

**Ex :**

*«La sensibilité peut être améliorée si l'on tient compte de symptômes secondaires tels que **syncopes, sychoses** et problèmes **visuospatiaux** à l'examen » (CAMICIOLI, p. 3)*

*« La démence vasculaire (...) représente **10 à 20%** des cas de démence chez les personnes âgées » (CAMICIOLI, p. 1)*

A ces caractéristiques peuvent s'ajouter d'autres dont le rôle selon Maria Teresa Cabré<sup>57</sup> est celui de rendre le texte beaucoup plus objectif. Ces caractéristiques touchent surtout à l'organisation et au fonctionnement des discours spécialisés :

- Ils prennent souvent la forme d'un dialogue implicite entre l'émetteur et le destinataire en utilisant des expressions telles que « nous observons », « partant de ce point, nous arrivons à », etc.

---

<sup>56</sup> Daniel PELLETIER, Danielle BOISVERT, « un article scientifique où le repérer et comment en déterminer la qualité ? », Université de Québec, janvier 2004, p.3. [en ligne]: <http://biblio.uqo.ca/aide-guides/guides-thematiques/documents/article-scientifique.pdf>

<sup>57</sup> Maria Teresa CABRE, *op.cit.*, p.25.

- Ils ne dévoilent pas explicitement les positions personnelles de leurs auteurs, qui peuvent néanmoins se retrouver dans les aspects formels du texte (selon l'auteur, à notre avis, nous pensons que, etc.)
- Ils cherchent à convaincre indirectement leurs destinataires, bien que l'intention ne soit pas explicite : ils argumentent, ils citent, ils exemplifient, etc.
- Ils présentent des éléments de type métalinguistique, comme des explications, des définitions, etc. La quantité de ces ressources fonctionnelles dépend du niveau de spécialisation de la communication et des connaissances préalables qu'ont les destinataires de cette communication. Moins le destinataire est spécialisé, plus le texte devra être redondant et contenir des éléments métalinguistiques.
- Les communications spécialisées ne sont pas dépourvues de style et elles ne renoncent donc pas entièrement à la fonction poétique de la langue.

### 3.3 Les marqueurs énonciatifs dans le texte scientifique

Le discours scientifique est traditionnellement considéré comme un discours dépourvu des traces personnelles, notamment de l'auteur. Cependant de nombreuses études ont montré que cette conception est erronée car il s'agit d'un énoncé transmis par un locuteur responsable qui se manifeste dans différents contextes.

Au niveau de l'écrit, il s'agit d'un texte écrit en vue d'être accepté comme raisonnable et rationnel par un groupe de destinataires plus ou moins déterminés. Ce qui fait que la langue utilisée est spécifique par rapport à trois points de vue dont nous avons déjà parlé qui sont : le sujet, les utilisateurs et les situations de communication. Ces trois éléments sont repérables dans le texte par des traces qui leurs renvoient :

*« Le discours spécialisé se comprend par rapport au discours ordinaire comme un discours contraint par une situation d'énonciation particulière, non spontanée, qui suppose la transmission de connaissances théoriques ou pratiques ; aussi désigne-t-on souvent les discours scientifiques et techniques comme les représentants prototypiques de cette catégorie. Ce qui*

*revient à dire qu'on les caractérise par rapport au statut socioprofessionnel de l'énonciateur inscrit dans le cadre d'une certaine institution, à la nature du contenu et à la finalité pragmatique du message, et non en fonction de critère »<sup>58</sup>*

Pour étudier cette finalité pragmatique, qui donne un aspect conatif au texte, nous devons « *analyser la langue en tant que concrétisation (discours) et non pas en tant que système de signes* »<sup>59</sup> et analyser, par conséquent, la relation des phrases à ceux qui les énoncent et qui les interprètent.

Un tel aspect se manifeste dans le texte spécialisé dans le désir d'influencer le lecteur car la motivation de l'émetteur provient du souhait de modifier d'une façon ou d'une autre le degré de connaissance du récepteur :

*« L'aspect conatif, c'est-à-dire l'appel fait par l'émetteur au récepteur n'est absent pas des dialogues spécialisés [...] On fait appel au récepteur, à qui on veut prouver; que l'on veut convaincre; à qui on veut expliquer le principe, le fonctionnement, les conséquences »<sup>60</sup>*

Parmi les nombreuses approches contemporaines qui essaient de saisir les éléments pragmatiques, nous pouvons citer plusieurs courants, de la pensée linguistique contemporaine, telles que *l'analyse de l'énonciation* (Benveniste et Kerbrat-Orecchioni) ou *l'étude des actes de langage* (Searle). Emile Benveniste par exemple a abordé ce point d'une façon plus ou moins détaillée dans ses *Problèmes de linguistique générale* en faisant la distinction entre *discours* et *récit*.

Pour lui, les termes qui reflètent l'acte de l'énonciation sont appelés des "*embrayeurs*" parce que ce sont eux qui relient le sens de l'énoncé à la situation réelle. C'est le cas par exemple du pronom personnel « je » ou de l'adverbe de temps « maintenant » qui sont considérés comme des "*déictiques*"<sup>61</sup> et qui ne prennent leur valeur véritable que par rapport au moment présent où sont prononcées les paroles. En revanche, ils existent dans le discours scientifique des termes qui se définissent par

---

<sup>58</sup> Patrick CHARAUDEAU et Dominique MAINGUENEAU, *op.cit*, p. 540.

<sup>59</sup> Roland ELUARD, *La pragmatique linguistique*, Paris, 1985, p. 6.

<sup>60</sup> Rostislav KOCOUREK, *op.cit*, p.60.

<sup>61</sup> Emile BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale (T1)*, Ed. Tel Gallimard, France 2005, p. 69.

eux-mêmes, qui renvoient à des connaissances extérieures, et cela suffit à leur donner leur référent ; c'est le cas des noms propres pour lesquels nous parlons de « *référent absolu* » (Ex : Ferdinand de Saussure, Antoine Maillet, etc.)

Le « *je* », selon Benveniste, désigne celui qui parle donc c'est la personne subjective, car « *celui qui parle se réfère toujours par le même indicateur "je" à lui-même qui parle* »<sup>62</sup>. C'est la raison pour laquelle ce pronom est écarté dans un texte scientifique dont l'auteur est sensé être objectif, et tend à laisser place à un énonciateur impersonnel qui est dans la plupart des cas le « *on* ». Ce dernier a été rangé, traditionnellement, dans la classe des pronoms indéfinis ; cependant sa valeur comme pronom personnel est de plus en plus prise en considération et surtout dans les textes spécialisés car il a une nature référentielle remarquablement souple (il implique une présence personnelle colorée par l'indéfini).

Dans le mémoire qui est classé par Arcand et Bourbeau<sup>63</sup> dans la catégorie des discours à dominante conative dans leur forme argumentative, le « *je* » est remplacé par un « *nous* », c'est le « *nous* » de modestie. Concernant le « *tu* » qui désigne l'allocutaire ou celui à qui parle le locuteur, nous signalons son absence explicite mais aussi sa présence implicite car dès qu'il y a le « *nous* » de l'énonciateur, il inclut de *facto* le récepteur dans ses propos.

Entre ces deux interlocuteurs, l'acte du langage qui domine dans ce genre de discours (le mémoire) est l'*acte illocutoire* qui peut être celui de décrire, d'informer ou d'argumenter car le mémoire est un texte long qui inclut plusieurs actes. Nous pouvons également parler de l'*acte perlocutoire* dont la réussite ou l'échec est liée à la conviction des récepteurs (membres de jury) et donc à la contribution à l'avancée de la recherche scientifique.

Au niveau spatio-temporel, il y a des adverbes comme « *ici* » et « *maintenant* » qui renvoient à la situation spatiale et temporelle d'un passage ou d'une idée à

---

<sup>62</sup> Emile BENVENISTE, *op.cit*, p. 67.

<sup>63</sup> Ricard ARCAND et Nicole BOURBEAU, *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*, Ed. De Boeck Université, Belgique, 1998, p.39.

l'intérieur du texte, ainsi que d'autres localisant le texte par rapport au contexte réel tels que « jusqu'à nos jours, aujourd'hui, etc. » :

**Ex :** « Il s'agit **ici** d'une interprétation selon laquelle la violence est extérieure à l'individu ou au groupe concerné. » (MESSATI, p.16)

« Les romans de Yasmina Khadra sont **aujourd'hui** traduits dans douze pays » (MESSATI, p.8)

D'autre part, le temps de base dans les textes scientifiques est le présent dans sa valeur qui exprime une généralité (présent de vérité générale) ainsi que d'autres temps que nous avons déjà cités (futur et passé simple). Parmi les différents verbes utilisés, il y a les verbes qui expriment une intention de communication. Un certain nombre de ces verbes ont été cités par Girardet et Plume-Devries dans leur ouvrage intitulé "Le nouveau sans frontières" et que nous citons parmi eux<sup>64</sup>: *accepter- acquiescer- approuver- autoriser- avertir- convaincre- défendre- être d'accord- permettre- proposer- refuser- rejeter*, etc. dont les plus répondus dans un mémoire sont « permettre » et « proposer » car l'étudiant n'a pas le statut suffisant qui lui donne le droit de dire par exemple (je suis d'accord avec tel linguiste ou je ne suis pas d'accord avec tel ou tel autre) :

**Ex :** « cette prise de conscience nous **permet** de prendre la distance qu'il faut au moment où il le faut. » (Messati, p. 10)

« L'image du pseudonyme que l'auteur **propose** à ses lecteurs trouve son fondement dans l'usage de ces deux attributs qui caractérisent la plante de jasmin à savoir le blanc de la fleur et le vert du feuillage. » (MESSATI, p.42)

La présence ou l'absence des caractéristiques citées supra dépend de type du texte scientifique. L'écrit de mémoire du magistère par exemple, représente un texte scientifique comprenant certaines de ces caractéristiques ainsi que d'autres liées à la problématique abordée. Nous consacrerons ainsi, le deuxième chapitre au mémoire de magistère comme étant un genre de discours scientifique.

---

<sup>64</sup> Jacky GIRARDET et CHANTAL Plume- Devries, *Le nouveau sans frontière : méthode de français* (N° 4, cahier d'exercices) Ed. Nathan clé international, Paris, 1993, p. 22.

## **Chapitre II :**

# **TEXTE DE MEMOIRE ET COMMUNICATION SCIENTIFIQUE**



## 1- L'écrit scientifique sous forme de mémoire

### 1.1 L'architecture du mémoire

Lorsqu'une recherche débute, le chercheur entame une phase importante de communication formelle<sup>65</sup> où vont se multiplier les discussions et les échanges des idées qui vont être présentés sous forme d'un texte scientifique.

Ainsi le *texte scientifique écrit* s'inscrit dans les pratiques sociales du discours scientifique. Ce type de discours pourrait être *académique* et se réalise à travers des genres différents : comptes rendus, articles, conférence, etc. variables dans leurs formes et leurs contenus selon le domaine considéré. Le *mémoire* par exemple est considéré comme un discours scientifique écrit. Il est défini par le Dr. Tran Din Chinh comme une recherche scientifique personnelle menée par l'étudiant et dans laquelle, il doit traiter une problématique avec ses connaissances et présenter, par la suite, des résultats en suivant un raisonnement logique.<sup>66</sup>

Sur le plan académique, cette recherche scientifique doit comprendre essentiellement trois parties – *une introduction, un développement* et *une conclusion* que nous aborderons brièvement.

---

<sup>65</sup> Par rapport à la communication informelle telle que la lettre personnelle par exemple, la communication formelle est souvent exigée comme par exemple, dans les milieux scolaires, universitaires, ou dans certaines situations professionnelles.

<sup>66</sup> Dr. Tran DIN CHINH, *op.cit.*

### **1.1.1 L'introduction**

L'introduction est le point de départ. C'est le premier contact du lecteur avec le mémoire. C'est la raison pour laquelle, elle doit être bien faite pour captiver son intérêt. Dans l'introduction, l'étudiant présente premièrement, son sujet et la façon dont il va l'aborder. Ensuite, il présente le cadre de sa recherche et les différents points qu'il envisage de traiter, en répondant à deux questions primordiales à savoir "*quoi ?*" et "*comment ?*"

En outre, toute introduction, pour qu'elle soit bien construite, doit produire « *un effet de loupe ou de zoom sur la question traitée et son contexte* »<sup>67</sup>. Ainsi, nous pouvons, à la suite de D. Baril et J. Guillet<sup>68</sup>, résumer l'introduction en trois mots clés : "*Intéresser*", "*Annoncer le sujet*" et "*Baliser*". Nous intéressons le lecteur en lui présentant un sujet qu'il ne connaît pas, et nous valorisons ce dernier en soulignant son importance et son actualité. Ensuite, nous annonçons le sujet sans qu'il soit trop détaillé. Enfin, nous exposons le plan que nous comptons suivre et dont l'objectif sera celui de faciliter la lecture.

### **1.1.2 Le développement**

Le développement constitue le corps du mémoire, c'est la partie la plus volumineuse dans laquelle l'étudiant expose les différentes théories liées à son sujet et les analyses qu'il a faites de son corpus. Il présente, généralement, son développement en deux ou trois parties principales qui contiennent, elles mêmes, des sous parties. Pour cette raison, en passant d'une partie à une autre,

---

<sup>67</sup> Kleemann- Rochas COLETTE et al, *Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours ?* (Projet « Rédigera », Ed. CLIUE, 2003, p.41.

<sup>68</sup> D. BARIL et J. GUILLET, *cit.in* Séverine DURAND, « Introduction/développement/ conclusion : quelques conseils de base », 2003, p.2.

il doit suivre une logique qui doit l'aider dans ses analyses, l'amenant vers des résultats adéquats.

### **1.1.3 La conclusion**

Après des observations et des analyses faites sur le corpus, l'étudiant arrive à la conclusion dans laquelle, il présente les différents résultats auxquels il est arrivé. Comme l'introduction est le point de départ, la conclusion est le point d'arrivée. C'est le dernier contact du lecteur avec le mémoire. Bref, c'est à partir de la conclusion que celui-ci jugera le travail.

La conclusion est «*le résumé de ce qui a été fait et une ouverture sur des prolongements d'activités* »<sup>69</sup>. Ainsi, pouvons-nous la résumer, à la suite de D. Baril et J. Guillet<sup>70</sup>, en deux mots clés : "*synthétiser*" et "*ouvrir*". La *synthèse* consiste à rappeler clairement les points essentiels que nous avons traités, alors que *l'ouverture* consiste à éclairer le problème en dépassant le sujet pour interpellier d'autres thèmes en posant des interrogations par exemple.

## **1.2 La communication scientifique dans le mémoire**

Le mémoire de magistère est un texte qui fait partie des communications scientifiques écrites, car, il résulte d'une part de l'activité langagière de l'écriture d'un scripteur (l'étudiant), et d'autre part il présente le fruit d'une recherche scientifique qui s'articule autour d'une problématique spécialisée.

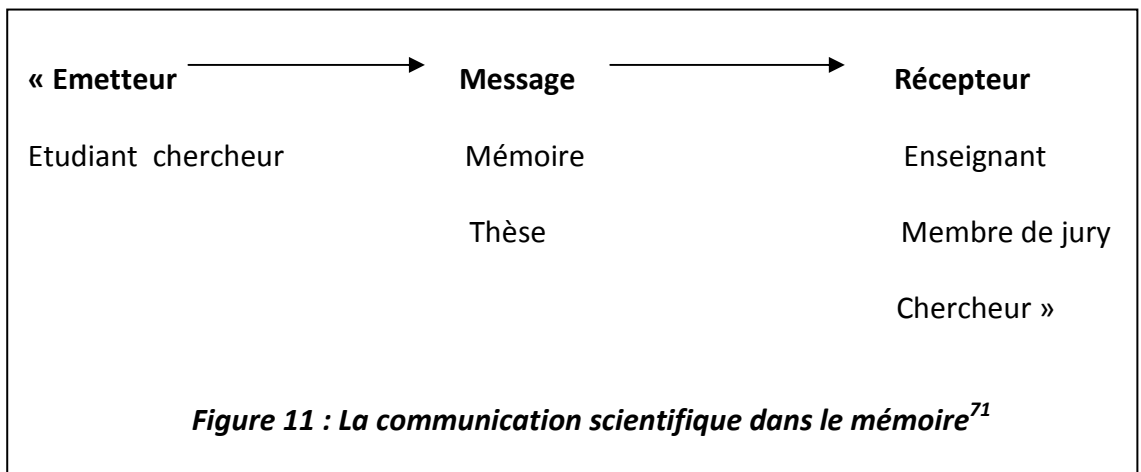
Par l'intermédiaire du mémoire, l'étudiant pratique un exercice d'écriture en respectant les normes de la rédaction scientifique en vue de communiquer les résultats de sa recherche aux récepteurs qui peuvent être *des* enseignants

---

<sup>69</sup> Kleemann- Rochas COLETTE et *al.*, *op. cit.* p. 44.

<sup>70</sup> D. BARIL et J. GUILLET, *cit.in* Séverine Durand, *op.cit.*, p. 6.

chercheurs, des étudiants, ou des membres de jury. Cette transmission du savoir scientifique d'un émetteur qui est un chercheur débutant et un spécialiste en formation à un récepteur par le biais d'un mémoire est schématisée par Simone Eurin Balmet et Martine Henao de Legg dans leur ouvrage intitulé *Pratiques du français scientifique* comme le montre la représentation suivante :



Ce schéma montre bel et bien, que le support est un texte écrit, cela signifie que pour transmettre son message, l'étudiant doit passer par un acte d'écriture. Mais, écrire un mémoire de magister en français est un acte jugé difficile par la majorité des étudiants car, il obéit ainsi que la thèse à « *des règles strictes. Leur discours relève à la fois du discours spécialisé et du discours didactique* »<sup>72</sup>.

À ce sujet, Balmet et Legg ont affirmé que la rédaction d'un mémoire constitue « *un exercice de style très difficile et imparfaitement maîtrisé dans la plupart des cas* »<sup>73</sup>. Il est difficile non seulement parce que l'étudiant doit maîtriser un lexique étranger par lequel il va communiquer ses idées au

<sup>71</sup> Simon Eurin BALMET et DE LEGG Martine Henao, *op.cit.*, p. 99.

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> *Ibid.*

récepteur, mais, à côté du lexique, nous constatons également «*des problèmes dans la compréhension des articulateurs logiques du texte*»<sup>74</sup>. Autrement dit, l'étudiant doit lier ses idées logiquement pour qu'il puisse transmettre aux récepteurs un message jugé raisonnable et logique. Car, pour qu'un texte soit scientifique, il doit être compréhensible aux yeux des lecteurs et le bon mémoire est jugé non seulement sur l'originalité de la problématique qu'il communique, mais aussi sur l'art de la cohérence.

---

<sup>74</sup> Anne-Elizabeth DAICK, *Lire, comprendre, écrire le français scientifique : avec exercices corrigés*, Ed. De Boeck, Belgique, 1999. p. 01

### 1.3 Argumentation et stratégie argumentative dans le mémoire

*« Il est pourtant difficile de penser la communication sans l'aide de l'argumentation qui structure tout échange (...). On peut le dire autrement : sans argumentation, il n'y a pas de communication »<sup>75</sup>*

**Dominique Wolon (1955)**

Partant de ce propos de Dominique Wolon, nous pouvons considérer le mémoire de magister, comme une communication scientifique sous forme d'un texte argumentatif, car, l'étudiant quelle que soit sa spécialité, ne s'arrête pas de justifier les idées et les analyses qu'il apporte à sa problématique. Il vise par son discours à exposer, mais, surtout à argumenter une problématique.

A ce sujet, P. Charaudeau affirme que les textes scientifiques sont des textes argumentatifs car, ils « *sont organisés selon un mode à dominante argumentative. Ce mode d'organisation argumentatif a pour fonction de base d'expliquer une vérité dans une visée rationalisante pour influencer l'interlocuteur* ». <sup>76</sup>

Si nous analysons le verbe « *argumenter* », nous trouverons que l'argumentation se fonde sur deux actes : celui de *convaincre* et celui de *persuader*. Ce dernier n'est pas si manifeste dans le texte scientifique pour la simple raison qu'il se fonde sur l'*objectivité*. Mais, même si l'étudiant tend vers l'*objectivité* dans son mémoire, il ne peut pas cacher sa *subjectivité* qui apparaît clairement dans son insistance sur les arguments qui appuient son

---

<sup>75</sup> Dominique WOLTON, (1955), *cit.in* Céline Beudet dans son article intitulé « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique », *in Recherche en rédaction professionnelle*, Vol. 1, n°1, 2001, p. 9. [en ligne]: <http://www.usherb/flsh/rrp>, (consulté le 02/09/2009).

<sup>76</sup> CHARAUDEAU *cit.in* Marie-Christine POLLET, *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*, Ed. De Boeck Université, Belgique, 2001, p. 95.

raisonnement. Cela implique que les deux actes *convaincre* et *persuader* sont inséparables voire complémentaires dans le mémoire de magister.

En effet, l'étudiant traite sa problématique et défend sa thèse en suivant un schéma argumentatif. Dans un premier temps, il met en scène la problématique. Il l'expose de façon à faire sortir la pertinence ou l'intérêt de la question en présentant brièvement son contexte ou son histoire, c'est ce que nous appelons *l'état de la question*. La deuxième étape consiste à justifier le bien-fondé d'une thèse par un raisonnement basé sur des arguments logiques. Cette étape conduit l'étudiant ainsi que le lecteur vers la conclusion qui sera pour ce dernier une conclusion logique et une réponse raisonnable apportée à la question posée au départ.

Pour y arriver et pour que l'argumentation soit bien construite et donc efficace, il a recours à plusieurs procédés argumentatifs tels que *la comparaison* (approcher le sujet d'un autre avec lequel il a des points de ressemblance), *l'exemplification* (soutenir les explications par des exemples), *la citation* (rapporter directement ou indirectement les paroles d'une personne d'autorité reconnue pour donner plus de force au texte) et *l'articulation logique*<sup>77</sup>.

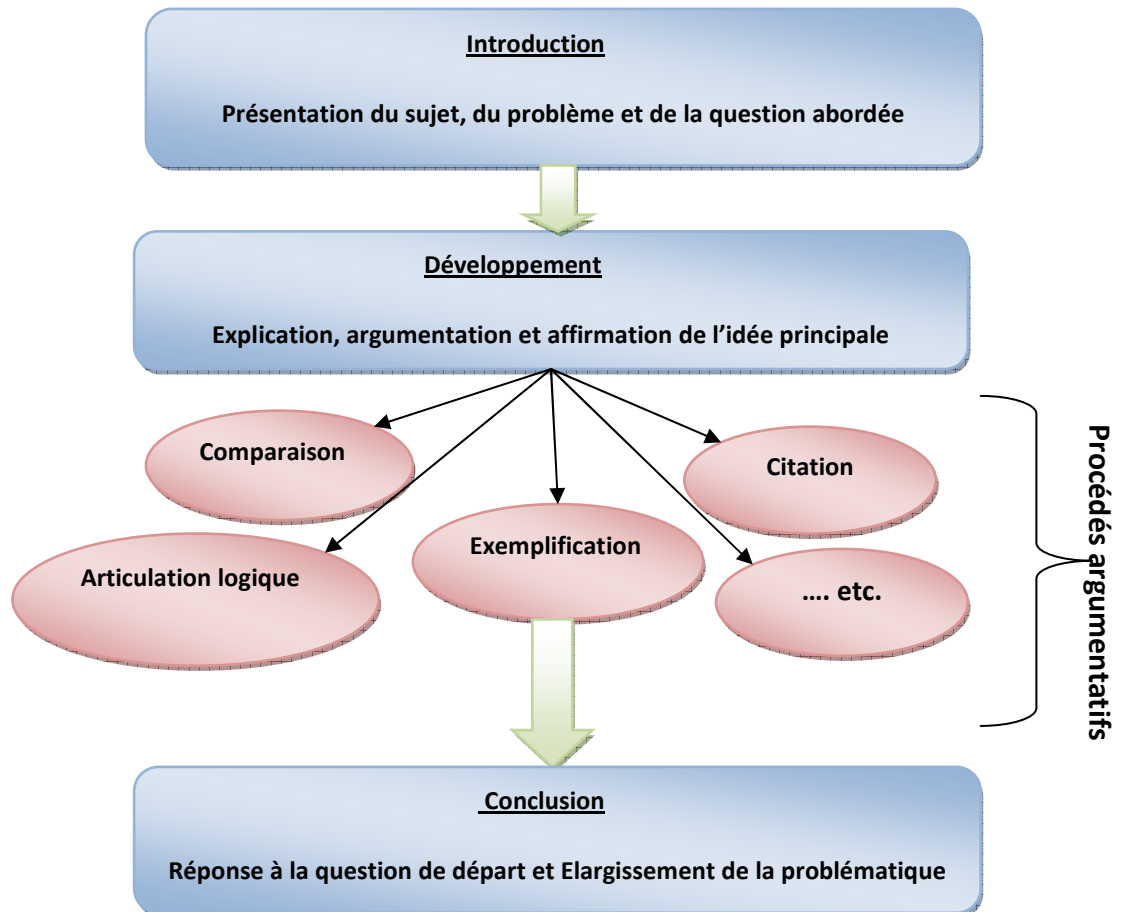
L'articulation logique consiste à lier logiquement les arguments de façon à créer chez le lecteur l'impression d'être enchaînés naturellement en progressant vers la conclusion. Une telle stratégie qui consiste à structurer le mémoire comme une relation logique entre l'«*énoncé-argument*» et l'«*énoncé-conclusion*»<sup>78</sup> a pour finalité de persuader le lecteur. Ainsi, nous pouvons schématiser la stratégie argumentative dans le mémoire comme le montre le schéma.

---

<sup>77</sup> Nous aborderons d'une façon détaillée l'articulation et les types d'articulateurs logiques dans la troisième partie de ce chapitre.

<sup>78</sup> Dominique GUY BRASSART, *op.cit.*, p. 129.

Le rôle de l'argumentation dans le mémoire, et dans le discours scientifique d'une façon générale, n'est, donc, guère à négliger et « *quoi que la science puisse être d'autre elle est aussi argumentation concernant des problèmes situés auxquels se confrontent des publics spécifiques* »<sup>79</sup>.



**Figure 12 : La stratégie argumentative dans le mémoire**

<sup>79</sup> PRELLI, *cit.in* Anca Gâtâ, « Argumentation et types d'argument dans le discours scientifique », Université de Galati, Roumanie.



## 2- « Cohérence » et « Cohésion » dans le texte scientifique

### 2.1 Le texte scientifique : de la phrase au paragraphe

L'écriture d'un texte scientifique ne consiste pas seulement à aligner des phrases les unes à la suite des autres, car le texte est un tout est non pas un simple assemblage des phrases. Pour qu'il y ait texte, l'enchaînement et le regroupement des phrases doivent ainsi, respecter une certaine logique qui donnera au texte une unité, laquelle pourra être jugée cohérente par le lecteur s'il est capable, entre autres, de comprendre l'organisation choisie par le scripteur et le raisonnement qui est à sa source.

Le paragraphe est non seulement un moyen graphique de rendre claire l'organisation du texte, mais il permet aussi de souligner le fait que les phrases qu'il regroupe forment une unité sur laquelle tout lecteur peut porter un jugement de cohérence.

Ainsi, la maîtrise du texte passe par le paragraphe. Cela implique que ce dernier n'est pas une simple coupure arbitraire dans le texte, mais, c'est toute une « *unité de l'articulation de la pensée sur les plans énonciatif, sémantique et thématique* »<sup>80</sup>. Il implique également que la composition et la succession des paragraphes répondent à des règles qu'il faut connaître pour bien comprendre et bien rédiger un texte.

Comme la phrase est « *la plus grande unité dont une théorie linguistique est susceptible d'explicitement la construction* »<sup>81</sup>, le paragraphe est une unité plus grande que la phrase, un ensemble de phrases étroitement liées dont la compréhension de sa structure demande des règles qui dépassent la syntaxe et

---

<sup>80</sup> Frédéric CALAS et Dominique-Rita CHARBONNEAU, *Méthode du commentaire stylistique*, Ed. Nathan Université, France, juin 2004, p.17.

<sup>81</sup> Marie-Noëlle GARY-PRIEUR, *op.cit.*, p. 44.

la linguistique vers une science plus large, c'est la *grammaire du texte* ou la *linguistique textuelle*.

D'un point de vue étymologique, le mot *paragraphe* est « un mot grec formé sur le verbe **graphien** qui désigne écrire à côté ». <sup>82</sup> Cela signifie que construire un paragraphe c'est écrire des phrases l'une à côté de l'autre, et écrire un texte, c'est mettre des paragraphes l'un après l'autre en suivant une certaine logique. Nous pouvons ainsi représenter la construction du texte de la façon suivante :

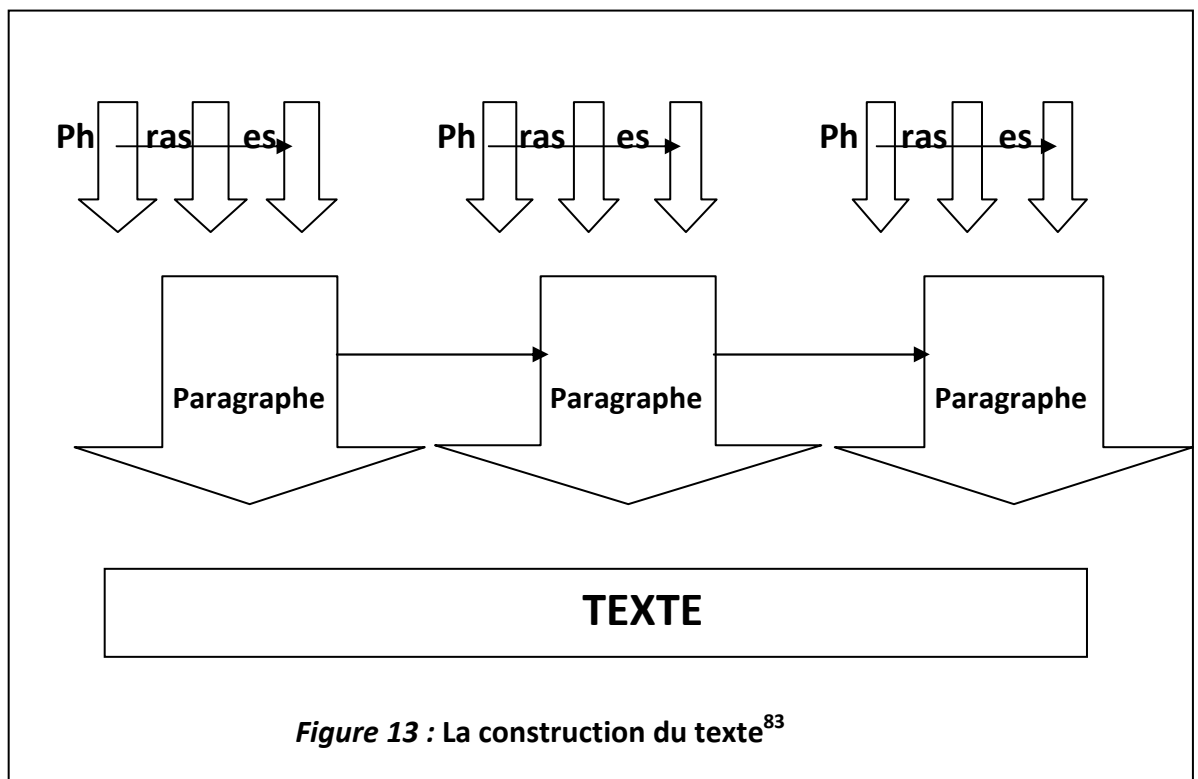


Figure 13 : La construction du texte<sup>83</sup>

Mais, dès que nous dépassons la phrase vers le texte en passant par le paragraphe, d'autres éléments entrent en jeu pour signaler que telle ou telle

<sup>82</sup> Jean MATHIEUX-ROSAY, *op.cit.* p. 374.

<sup>83</sup> Jean-Marc DEFAYS, Marielle MARECHAL et Frédéric SAENEN, *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2003, p. 60. In <http://books.google.fr/>.

partie du texte entretient telle relation avec telle autre partie. Ces éléments sont ceux que nous analysons dans ce travail en les nommant *les articulateurs* ou *les connecteurs*.

Pour mieux comprendre le fonctionnement du paragraphe, nous pouvons partir de la définition que lui donne Le Petit Robert : « **Paragraphe** : *division d'un texte offrant une certaine unité de pensée et de composition* ». De cette définition, nous retiendrons deux unités. La première est celle de **pensée** qui peut s'expliquer au niveau thématique par le rôle joué par le paragraphe pour donner une cohérence au texte en ne comportant « *qu'une idée importante, l'idée directrice, et l'objectif du paragraphe est de la développer au mieux en utilisant des idées-arguments et des exemples.* »<sup>84</sup>. Le paragraphe se compose ainsi d'une *idée directrice* (pour laquelle le paragraphe est construit) ; des *idées-arguments* dont le rôle est celui de faire comprendre et de justifier la première et enfin des *exemples* qui ne sont pas toujours présents mais leur présence sert à illustrer les deuxièmes.

La deuxième unité est celle de **composition** qui renvoie au niveau logique et formel du texte dont le paragraphe joue un rôle de cohésion à l'aide des autres marques de surface comme les connecteurs et les alinéas par exemple. Ces deux marques, et surtout la dernière (l'alinéa), permettent au lecteur de bien repérer ces unités typographiques dont la longueur est variable.

En outre et sur le plan fonctionnel, le rôle des paragraphes est celui d'aider, d'une part, le scripteur à bien présenter ses idées pour construire un texte en se servant d'un système de signes - la langue – qui repose lui-même sur un raisonnement logique. D'autre part, il permet au lecteur de bien saisir ces idées, car « *sans paragraphe, le texte risque de se présenter comme une simple juxtaposition de phrases isolées les unes des autres, et ainsi de désorienter le*

---

<sup>84</sup> F. CREPIN, M. LORIDON et E. POUZALGUES-DAMON, *Français méthodes et techniques*, Ed. Nathan, Paris, 1992, p. 143.

*rédacteur qui en perd la maîtrise et de laisser le lecteur qui ne sait où fixer son attention »<sup>85</sup>.*

Dans le cas du mémoire, l'étudiant peut à tout moment, à l'aide des paragraphes, faire le point entre le déjà-écrit et l'écrit-à-venir (entre ce qui vient d'être dit et ce qui va l'être) et programmer ainsi son travail de rédaction de manière à aider le lecteur à suivre son raisonnement. Il doit construire des paragraphes dont chacun doit absolument :

- répondre au paragraphe précédent dont il constitue une suite logique ;
- apporter des informations nouvelles et spécifiques par rapport au paragraphe précédent pour justifier son existence ;
- préparer le paragraphe suivant, ou clôturer le texte s'il en est le dernier.

Cela donnera une cohérence aux différents textes qui construisent le véritable texte scientifique : le mémoire.

## **2.2 Définition de la cohérence**

La notion de *cohérence* est apparue à la fin des années 70. Jusqu'à présent, sa définition reste encore l'objet de plusieurs débats des linguistes. En dépit de son utilité, celle-ci est extrêmement difficile à cerner. De plus, nous sommes toujours sur la piste consistant à distinguer entre deux phénomènes qui sont souvent confondus et qui font l'objet d'une attention de plus en plus soutenue en linguistique textuelle, ce sont la "*cohérence*" et la "*cohésion*".

Avant de tracer les frontières distinctives entre les deux notions, nous donnerons premièrement une définition de *la cohérence*. Parmi les différentes définitions données de *celle-ci* et qui diffèrent d'un auteur à un autre, nous

---

<sup>85</sup> Jean-Marc DEFAYS, Marielle MARECHAL et Frédéric SAENEN, *op.cit.*

partageons bien l'idée de Moeschler et Reboul qui déclarent que « *la cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité* »<sup>86</sup>.

Dans une autre reformulation de la définition de cette notion, Rochas et al. déclarent qu'« *un texte cohérent est un texte dans lequel les idées s'enchaînent de façon logique sans ambiguïté. [...] On peut avancer que la cohérence équivaut à la représentation mentale que se construit le lecteur à partir du texte et qui doit, de préférence, être logique et sans contradiction* »<sup>87</sup>.

Partant de ces deux définitions, nous disons qu'elle s'effectue à travers l'interaction entre le texte et le lecteur qui partage avec le scripteur certaines connaissances du monde. Le travail de ce scripteur consiste à rédiger un texte en lui attribuant une cohérence qui peut être *implicite* ou *explicite*. La première repose essentiellement sur les signes de ponctuation comme le montre la définition de Ducrot J.-P. et al. :

*« Un texte est implicitement cohérent, quand la relation est assurée par des signes de ponctuation. Ces signes ne servent pas seulement à séparer les phrases, les propositions et les mots pour obéir à un besoin de clarté ou pour marquer une intonation, ils peuvent aussi marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases, etc. »*<sup>88</sup>.

La virgule, par exemple, ajoute une idée à une autre ou donne un détail supplémentaire ; le point-virgule sépare deux idées en gardant une suite logique entre elles ; les parenthèses ou les deux points peuvent introduire un exemple, une cause ou une conséquence, etc.

---

<sup>86</sup> Jean MOESCHLER et Anne REBOUL, *cit.in* Violaine DE NUCHEZE et Jean-Marc COLLETTA (Eds), *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexique des approches pragmatiques du langage*, Ed. Peter Lang, Allemagne, 2002, p.28.

<sup>87</sup> Kleemann-Rochas COLETTE et al. *Op.cit.* pp. 52-61.

<sup>88</sup> J.-P. DUCROT et al (2005), *Op.cit.* p. 16.

A ce propos, Stéphane Fontaine affirme également qu'une cohérence peut être implicite et se manifeste dans la disposition du texte<sup>89</sup>. Cette dernière peut révéler la manière dont le locuteur envisage son argumentation. Les paragraphes qui constituent le texte, par exemple, forment toujours des unités de sens autour d'une idée ou d'un thème précis : Ils exposent une pensée structurée lorsqu'ils sont denses, longs et peu nombreux, alors qu'ils marquent le caractère non logique de la pensée quand ils sont nombreux et de courte longueur.

En plus des marques de ponctuation, Stéphane Fontaine considère les pronoms et les temps verbaux comme étant des éléments constituant un système d'énonciation susceptible d'exprimer une relation logique sous-entendue.

Quant à la deuxième, qui est la cohérence *explicite*, elle présente un texte explicitement cohérent à condition que « *la relation entre ses phrases soit exprimée par des connecteurs textuels, que l'on appelle aussi organisateurs ; et par des marqueurs de relation* »<sup>90</sup>. Ce même caractère d'explicité est inclus dans la définition de la cohérence proposée par Moeschler et Reboul dans leur *Pragmatique du discours*. Ils ont déclaré que « *la cohérence d'un discours dépend de la présence, dans ce discours, de marques linguistiques spécifiques* »<sup>91</sup>. Ensuite, ils ont vérifié la justesse de cette définition en vérifiant la relation entre la cohérence ou l'incohérence d'un texte et la présence ou l'absence de ces marques qui sont unies sous le nom de *marques de cohésion*.

Avant de présenter les résultats auxquels ils sont arrivés, il nous semble utile de faire une distinction entre les deux notions (*cohérence et cohésion*) et

---

<sup>89</sup> Stéphane FONTAINE, « Les relations logiques », mars, 2000. [en ligne]: <http://www.lettres.net/pdf/methodes/rerelations-logiques.PDF>

<sup>90</sup> J.-P. DUCROT et al (2005), *op.cit.*

<sup>91</sup> Anne REBOUL et Jacques MOESCHIER, *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Ed. Armand Colin, Paris, 1998, p. 61.

exposer, par la suite, les marques qui participent à la cohésion et la cohérence d'un texte.

### 2.3 Distinction entre « Cohérence » et « Cohésion »

*Cohérence* et *cohésion* sont deux notions voisines au point qu'il est difficile de les envisager séparément :

**Cohérence** : « - *Rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles.*

- *Absence de contradiction.* »<sup>92</sup>

**Cohésion** : « *La propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Elle vérifie qu'une phrase est appropriée au contexte dans lequel elle est inscrite.* »<sup>93</sup>

Bien que les deux notions soient étroitement liées et leurs définitions montrent qu'il est difficile de tracer une frontière entre elles, car elles consistent à donner un caractère uniforme au discours, nous disons que *la cohésion* concerne les marques de surface liant les énoncés pour former un tout discursif, tandis que *la cohérence* concerne les indices indiquant les liens avec le contexte extralinguistique.

Pour Nuchèze et Colleta, la *cohérence* et la *cohésion* sont deux propriétés du discours où l'une assure son organisation formelle (la cohésion) alors que l'autre son interprétabilité (la cohérence). Cette même idée est partagée par Jean-Michel Adam dans le *Dictionnaire de l'Analyse du Discours*. Pour lui, le mot « **cohésion** désigne l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent des liens intra- et inter-phrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître

---

<sup>92</sup> Anne-Elizabeth DALCQ et al. *Op.cit.* p. 218.

<sup>93</sup> Gilles SIOUFFI et Dan Van RAEMDONCK, *op.cit.* p. 112.

comme texte. [...] A cette "textualité basée sur la forme" opposons la **cohérence** comme "textualité basée sur l'information" »<sup>94</sup>.

Sur le même sujet, Anne Jaubert a essayé de distinguer entre les deux phénomènes en signalant la confusion existante entre eux. Elle a déclaré que : « *La cohérence, propriété définitoire du texte (elle est ce qui fait qu'un texte est perçu comme un texte, c'est-à-dire un ensemble énoncé qui se tient), a souvent été confondue avec sa matérialisation, l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et inter-phrastiques, c'est-à-dire la cohésion* »<sup>95</sup>.

Cette multiplicité des définitions montre bel et bien jusqu'à quel point les deux notions sont inséparables. Mais, pour mieux les distinguer, nous pouvons les analyser à la suite de Nuchèze et Colleta, selon deux points de vue<sup>96</sup>. Le premier est celui des *partenaires de la communication*. Pour eux, c'est le récepteur (interlocuteur ou lecteur) qui juge de la cohérence du discours qu'il reçoit, alors que c'est l'émetteur (locuteur ou scripteur) qui assume en premier lieu la cohérence du discours à produire. Le deuxième point de vue est celui de *l'analyse du discours*. Selon cette théorie, la différence entre la cohérence et la cohésion peut être expliquée par le fait que pour étudier la première, nous devons prendre en considération le contexte, tandis que pour étudier la deuxième, nous nous limitons à l'organisation interne du discours.

Pour étudier les marques qui font qu'un texte soit cohérent et cohésif, une autre notion entre en jeu, c'est la "*connexité*" ou les "*marques de connexité*". Le rôle de celles-ci est très important tant en matière de cohérence qu'en matière de cohésion. D'une part, elles intègrent les informations dans le discours et d'autre part elles segmentent celui-ci en unités bien organisées. Selon

---

<sup>94</sup> Nuchèze DE VIOLAINE et Jean-Marc COLLETTA, *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexique des approches pragmatique du langage*, Ed. Peter Lang, Allemagne, 2002, p. 36.

<sup>95</sup> Anne JAUBERT, « Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation » in *Cohérence et cohésion : étude de linguistique textuelle*, Ed. ENS éditions, France, septembre 2005, p.08.

<sup>96</sup> Nuchèze DE VIOLAINE et Jean-Marc COLLETTA, *ibid*, p.37.



Nuchèze et Colleta<sup>97</sup>, elles peuvent être regroupées en deux grandes catégories à savoir : *les ponctuels* et *les connecteurs*.

Les premiers indiquent le degré du lien entre des unités du discours voisines ou non. Ils se présentent à l'oral comme des marques prosodiques, alors qu'à l'écrit ce sont des marques de ponctuation. Quant aux deuxièmes, ils apportent des informations relatives à la nature du lien entre les unités discursives. Ils appartiennent à différentes classes grammaticales et se regroupent sous quatre sous-catégories : *les organisateurs*, *les opérateurs*, *les connecteurs argumentatifs* et *les connecteurs reformulateurs*.

Un autre moyen qui peut être aussi nécessaire et efficace pour construire un texte aussi bien cohérent que cohésif, ce sont les *reprises* ou les *anaphores*. L'*anaphore* est un terme qui sert à désigner la répétition d'un mot ou un groupe de mots. Elle est définie par Colette et al. dans leur projet de *Rédigera*, comme :

« Une expression linguistique qui reprend ou renvoie à une entité déjà introduite dans une phase antérieure. Cette entité (mot, idée, etc.) s'appelle l'antécédent. Les éléments anaphoriques peuvent être grammaticalement représentés par des démonstratifs (ceux-là, ces, etc.), des possessifs, des indéfinis, des pronoms compléments (le, la, lui, eux) et par l'expression du comparatif (plus important, tout aussi, etc.) »<sup>98</sup>.

Le scripteur peut anaphoriser de différentes manières. Il peut par exemple avoir recours à l'*ellipse* (c'est l'anaphore la plus économisée) ; à l'*anaphore pronominale* ; à une *variation lexicale* ; à un *synonyme* ou ce que Colette et al. appellent l'« *anaphore infidèle* » ou à une *anaphore synthétisante* qui résume le contenu de ce qui vient d'être dit.

---

<sup>97</sup>Nuchèze DE VIOLAINE et Jean-Marc COLLETTA, op.cit. p.32.

<sup>98</sup>Kleemann-Rochas COLETTE et al. Op.cit. p. 55.

Colette et *al.* ont dressé un tableau démonstratif de quelques exemples d'anaphores utilisées dans les textes formels comme les mémoires ou les rapports de stage :

<b>Anaphores lexicales simples</b>	<b>Anaphores résomptives : contenu</b>	<b>Anaphores résomptives : forme</b>
Ce dossier	La controverse	Ces quelques lignes
Cette étude	La discussion (dont il a été	Dans cet exemple
Ce rapport	question/ qui a été évoquée)	Dans le paragraphe/ chapitre/ passage précédent
Cette recherche	Le débat	Cette présentation
Notre projet	La démarche	Le point précédent [...]
Notre réflexion	La problématique	
Ce travail [...]	Une telle approche [...]	

**Tableau 01 : Exemples d'anaphores couramment utilisées dans les textes formels<sup>99</sup>**

La confusion entre les deux notions et l'existence des moyens partagés par les deux phénomènes nous envoient aux études faites par Reboul et Moeschler sur la relation existante entre la présence ou l'absence des marques de cohésion et la cohérence ou l'incohérence d'un texte. Elles nous mènent aussi à poser la question suivante : *L'existence de la cohésion constitue-t-elle une condition nécessaire et suffisante pour qu'un texte soit cohérent, ou bien ce n'est qu'une condition nécessaire ou encore, elle n'est ni nécessaire ni suffisante ?*

Pour répondre à cette question, Moeschler et Reboul ont essayé de montrer quatre possibilités :

*« Pour montrer la présence ou l'absence d'un lien direct entre marques de la cohésion dans un DISCOURS et COHERENCE ou INCOHERENCE de ce discours, on peut adopter quatre stratégies [...] :*

<sup>99</sup> Kleemann-Rochas COLETTE et *al.* *Op.cit.* p. 55.

- (i) *Montrer qu'il y a des discours cohérents avec les marques de la cohésion ;*
- (ii) *Montrer qu'il y a des discours cohérents sans marques de la cohésion ;*
- (iii) *Montrer qu'il y a des discours incohérents avec les marques de la cohésion ;*
- (iv) *Montrer qu'il y a des discours incohérents sans marques de la cohésion. »<sup>100</sup>*

Ils sont arrivés à dire qu'il n'y a pas de lien direct entre la présence ou l'absence de marques de la cohésion dans un discours donné et la cohérence ou l'incohérence de ce discours. Cela implique que ces marques ne sont ni nécessaires ni suffisantes pour la cohérence. Il s'explique par le fait que l'analyse de la cohésion reste au niveau purement linguistique qui ne fait pas intervenir les facteurs relevant de la situation d'énonciation ou d'ordre pragmatique. Dans un discours scientifique, par exemple, où la terminologie est abondante, les scripteurs se voient dans l'obligation de faire usage d'un nombre de termes importants, d'anaphores très variées pour renvoyer souvent à la même notion. Cependant, cette cohésion n'est suffisante que si le contenu informationnel n'est pas organisé selon un ordre logique que le lecteur partage au même titre que le scripteur.

A ce propos, Jean-Michel Adam (2002) rappelle à juste titre que ce n'est pas seulement parce qu'il présente des marques de connexité-cohésion qu'un texte est jugé cohérent.

En revanche, l'exclusion de cette relation entre la cohérence et la cohésion n'est pas absolue, et les deux notions ne sont pas aussi radicalement séparées. Un texte qui est très cohésif fournit au lecteur des moyens très importants pour faciliter l'interprétation. Nous pouvons ainsi dire qu'un texte cohésif n'est pas forcément cohérent mais, la cohésion est l'un des éléments qui

---

<sup>100</sup> Anne REBOUL et Jacques MOESCHLER, *op.cit.*, p. 63.

contribuent à l'appréhension de cette cohérence. En d'autres termes, la cohésion n'est pas seulement « *un sous-ensemble de la cohérence discursive, mais elle est aussi un moyen de la construire* »<sup>101</sup>.

Si, toutefois, la présence d'une cohésion textuelle n'est pas suffisante pour garantir la cohérence d'un texte, *quels sont donc, les autres marqueurs qui peuvent également contribuer à la saisie de la cohérence ?* Ici, nous allons introduire une autre notion qui touche à la thématique, c'est la "*progression thématique*".

*La progression thématique* d'un texte concerne la répartition de l'information au niveau de la phrase en mettant bien évidemment cette phrase en relation avec son cotexte. Puisque la phrase se constitue toujours d'un thème (ce dont on parle) et d'un rhème (ce que l'on dit du thème), le scripteur, en tant qu'énonciateur, doit veiller à un certain équilibre qui est en somme très délicat entre les thèmes qui sont les points de départ des phrases et les rhèmes qui font progresser le texte.

Shirley Carter-Thomas quant à lui, a défini la progression thématique dans son ouvrage intitulé *La cohérence textuelle*. Pour lui, par *progression thématique*, il faut entendre : « *l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leurs relations aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication. C'est le cadre qui permet à l'ensemble de prendre forme* »<sup>102</sup>. Cette progression du thème tout au long du texte est classée par

---

<sup>101</sup> Marie-Anne PAVEAU et Georges-Elia SARFATI, *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*, Ed. Armand Colin, France, 2003, p.189.

<sup>102</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Ed. L'harmattan, Paris, 2000, p. 89.

Paveau et Sarfati sous trois catégories<sup>103</sup>. Nous citons ici celles-ci en les faisant suivre par des représentations établies par Shirley Carter-Thomas<sup>104</sup>.

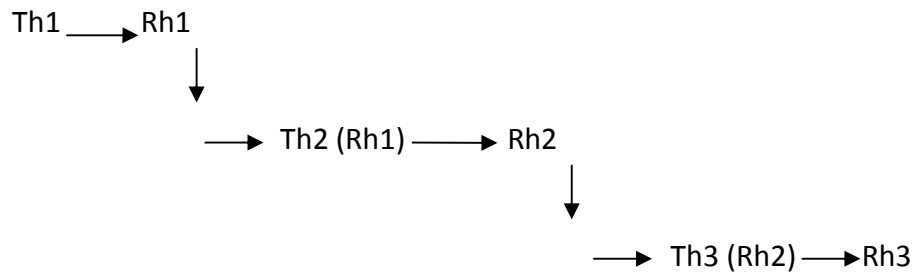
- **La progression à thème constant** : Les phrases ou les propositions qui constituent le texte commencent par le même thème et développent des rhèmes différents. Autrement dit, cette progression se caractérise par la présence d'un thème fixe, auquel s'adjoignent différents rhèmes successifs. Nous pouvons ainsi lui donner la représentation suivante :

Th1 → Rh1

Th1 → Rh2

Th1 → Rh3

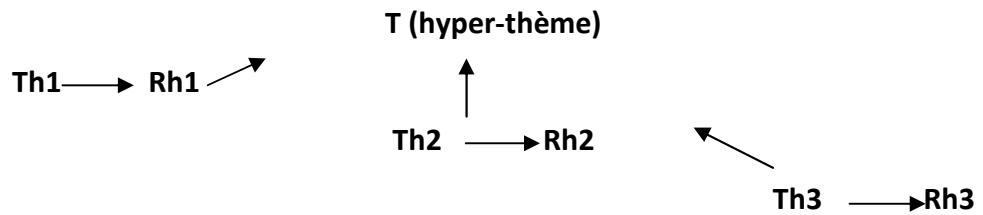
- **La progression à thèmes linéaire** : Dans ce cas, le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante. La représentation suivante la résume très bien :



- **La progression à thèmes divisé (éclaté) ou dérivé**: L'hyper-thème ou le thème général sera divisé en plusieurs sous thèmes pour lesquels chaque phrase/proposition développe un nouveau thème. Nous la représentons ainsi :

<sup>103</sup> Marie-Anne PAVEAU et Georges-Elia SARFATI, *op.cit.* p.189.

<sup>104</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, *op.cit.* pp. 90-91.



Nous avons dit que la cohésion ne suffit pas et pour qu'un texte soit cohérent, il doit également posséder une progression logique et thématique. Mais, faut-il que cette progression soit repérable ? Ou tout simplement, comment pouvons nous évaluer la cohérence d'un texte ?

#### 2.4 Les critères d'évaluation de la cohérence dans un texte écrit

Nous devons tout d'abord rappeler que l'évaluation de la cohérence d'un texte dépend toujours du lecteur qui essaye d'établir des relations logiques entre les différentes informations qui lui sont présentées par le scripteur. Dans ce sens, le mémoire de magistère sera évalué de la même façon car l'étudiant doit présenter ses idées ainsi que ses analyses avec clarté et précision. Ici, la cohérence occupe une place primordiale dans la mesure où c'est elle qui fait que le message véhiculé par le texte soit compréhensible pour le lecteur car nous n'écrivons pas seulement pour nous-mêmes mais aussi et surtout pour pouvoir être lu.

Afin de convaincre le lecteur, nous devons ainsi présenter un texte qui respecte les critères et donc les règles de la cohérence. La connaissance de ces règles ne constitue pas seulement une condition essentielle pour la production du discours mais aussi de son intelligibilité. A ce sujet, nous tenons à citer les quatre règles de la cohérence selon Charolles :

« **(i) Méta-règle de répétition** : "Pour qu'un texte soit (...) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte".

- (ii) Méta-règle de progression :** "Pour qu'un texte soit (...) cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un rapport sémantique constamment renouvelé".
- (iii) Méta-règle de non contradiction :** " Pour qu'un texte soit (...) cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ".
- (iv) Méta-règle de relation :** "Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés" ». <sup>105</sup>

Ainsi, un texte qui se veut cohérent doit répondre à ces règles. Chaque nouvelle phrase contient une information déjà connue ainsi que des informations nouvelles, lesquelles doivent être reliées entre elles pour que ce texte soit construit d'une façon logique en évitant toute trace de contradiction. Pour y arriver, le scripteur doit avoir recours aux procédés que nous avons déjà cités tels que les procédés anaphoriques et les typologies de la progression thématique en prenant en considération aussi le fait que le sujet dont l'auteur parle doit faire partie du monde réel partagé bien sûr avec le récepteur.

Bien entendu, il n'y a pas un ensemble ou une liste exhaustive et rigide des règles qui doivent être strictement appliquées dans un texte pour assurer sa cohérence. Mais, parmi les règles qui nous apparaissent les plus indispensables, nous insistons sur le critère de l'enchaînement des idées dans le texte en une suite logique bien structurée.

Evidemment, pour qu'un texte soit cohérent, le scripteur doit relier les idées qu'il présente en fonction de la nature des relations qu'elles partagent entre elles, telles que la relation de cause, d'opposition, de conséquence, etc. Pour Jean-Marie Schaeffer, ces relations ne sont pas forcément repérables par des marques linguistiques formelles :

---

<sup>105</sup> CHAROLLES (1978) cit.in A. REBOUL et J. MOESCHIER, *Pragmatique du discours*, Ed. Armand Colin, Paris, 1998, pp.15-16.

*« La cohérence ne concerne pas le niveau de réalisation linguistique mais plutôt la configuration des concepts qui organise l'univers textuel comme séquence progressant vers une fin (Adam 1989) : la cohérence garantit la continuité et l'intégration progressive des significations autour d'un topic, ce qui présuppose une accessibilité réciproque des concepts qui déterminent la configuration de l'univers textuel conçu comme construction mentale. »<sup>106</sup>*

Mais, cela ne supprime pas totalement l'idée que pour arriver à une cohérence textuelle et pour intégrer des informations nouvelles et des significations autour d'un topic, la présence des moyens linguistiques reste nécessaire voire primordiale car, elle permet au scripteur de bien articuler ses idées comme elle permet au lecteur de bien recevoir le message en traduisant ces éléments. A ce sujet, Shirley Carter-Thomas affirme que même si nous ne pouvons pas enfermer la compétence textuelle d'un rédacteur dans un ensemble défini de règles linguistiques, les considérations linguistiques ont une place primordiale dans l'évaluation de la qualité textuelle. Parmi ces considérations, "*les marqueurs de relation*" ou "*les articulateurs*" nous semblent indispensables.

---

<sup>106</sup> Céline BEAUDET, « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique » in *Recherches en rédaction professionnelle* (vol. 1, n° 1), Université de Sherbrooke, hiver 2001 .[en ligne]: <http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/Beaudet2.pdf>



### 3- Texte de mémoire et articulation logique

#### 3.1 Définition et rôle des connecteurs

Tout texte se compose d'un certains nombres d'idées variées et d'informations variantes. Pour les intégrer dans le texte, nous avons toujours recours à des mots qui permettent au lecteur d'en percevoir les relations. Le rôle de ces mots est celui de donner une certaine homogénéité aux éléments qu'ils relie. Ils constituent, donc, un puissant moyen d'intégration d'informations disparates.

Comme nous l'avons présenté dans la partie précédente, à la suite de Ducrot, un texte explicitement cohérent dépend de deux types de facteurs cruciaux qui sont les *marqueurs de relations* et les *organiseurs textuels* que nous appelons aussi *connecteurs textuels*.

Premièrement, les *marqueurs de relation* sont compris comme des éléments qui ont pour fonction d'établir des relations sémantiques entre deux propositions ou deux phrases :

*« Le marqueur de relation est un mot ou un groupe de mots dont la fonction [...] est d'établir des relations logiques spatiales ou temporelles entre les phrases »<sup>107</sup>*

Nous avons déjà dit que le scripteur doit organiser les idées que véhicule son texte dans des unités bien structurées. Ce sont donc ces marqueurs de catégories différentes qui s'en chargent. Ils peuvent être des *adverbes* ou *locutions adverbiales* (ainsi, plutôt, néanmoins, en sommes), *prépositions* ou *locutions prépositionnelles* (depuis, pour, à cause de, en dépit de, etc.), *conjonctions* ou *locutions conjonctives* (car, mais, or, dès que, parce que, etc.).

---

<sup>107</sup> Université de Montréal, « Pour guider son lecteur d'une main sûre : les marqueurs de relation et les organisateurs textuels », in [www.cce.umontreal.ca](http://www.cce.umontreal.ca)

Le rôle de ces marqueurs de relation consiste à préciser les relations existantes entre les différents énoncés d'un texte pour permettre au lecteur de traiter les informations reçues avec justesse et de faire les inférences nécessaires à une bonne compréhension de ces énoncés :

*« Les marqueurs de relation, en exprimant les liens de sens qu'entretiennent entre elles les idées, assurent la cohérence du texte et jouent, de ce fait, un rôle sémantique important »<sup>108</sup>*

Deuxièmement, pour ce qui est de l'*organisateur* ou du *connecteur textuel*, nous pouvons le définir comme « un mot ou un groupe de mot ou une phrase qui révèle l'articulation d'un texte en marquant les transitions entre ses différentes parties et en soulignant l'ordre et la progression des idées ou les arguments »<sup>109</sup>.

Plusieurs linguistes partagent cette idée de marquer les relations établies entre les idées par celui qui parle. C'est le cas par exemple de Nathalie Carric et Frédéric Calas qui définissent le connecteur comme « un terme générique [...] qui désigne les unités assurant la cohésion d'un texte, notamment en marquant les articulations (chrono) logiques »<sup>110</sup>.

En outre, Riegel (1994) déclare :

*« Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou les séquences qui le composent »<sup>111</sup>*

---

<sup>108</sup> Université de Montréal, *op.cit.*

<sup>109</sup> *Ibid.*

<sup>110</sup> Nathalie CARRIC et Frédéric CALAS, *Introduction à la pragmatique*, Ed. Hachette, Paris, 2007, p.186.

<sup>111</sup> Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, « De la connexité aux connecteurs, en français et au créole » in <http://creoles.free.fr/archivesGSB/GSB92.pdf>

Les définitions citées *supra* montrent bien que ce n'est pas sans raison que les connecteurs figurent dans la liste des éléments les plus essentiels qui assurent la cohérence du texte, car ils facilitent avec efficacité le traitement sémantique du texte par le lecteur. C'est grâce à leur rôle particulièrement important qu'ils deviennent une composante indispensable d'un texte cohérent.

A ce propos, Corinne Rossari affirme : « *les connecteurs sont toujours considérés comme des indices linguistiques permettant d'explicitier des relations de cohérence. Ils sont en quelque sorte les calques des relations de cohérence* »<sup>112</sup>.

D'autre part, les *organiseurs textuels* peuvent avoir différentes appellations selon les spécialistes : *connecteurs textuels* (CCE) ; *articulateurs logiques* (Anne-Elizabeth Dalcq et al. 1999) ; *connecteurs logiques* (Calas et Charbonneau, 2004). Ils peuvent également appartenir à des classes grammaticales différentes : adverbess, et locutions adverbiales, conjonctions et prépositions qui servent à marquer les étapes du raisonnement.

Par rapport aux *marqueurs de relation*, les *connecteurs logiques* sont des connecteurs qui jouent un rôle primordial dans le marquage du plan de texte. Autrement dit, ils marquent l'enchaînement logique des idées en permettant les enchaînements des séquences. C'est la raison pour laquelle ils sont souvent placés à l'ouverture des paragraphes :

« *Les organisateurs textuels ont le rôle d'établir des liens explicites entre différentes parties du texte et d'organiser de grands ensembles. Les marqueurs de relation relient des éléments plus proches à l'intérieur de la phrase ou entre les phrases.* »<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Corinne ROSSARI, *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*, Ed. PUN, Nancy, 2000, p.16.

<sup>113</sup> « Marqueurs de relation » in [www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr)

Frédéric Calas et Dominique –Rita Charbonneau ont résumé, dans leur ouvrage intitulé *Méthodes du commentaire stylistique*, la fonction des articulateurs logiques dans le texte. Pour eux,

*« les connecteurs logiques peuvent marquer : les articulations logiques de la pensée ou du raisonnement (lien de causalité, de conséquence, d'opposition, de justification, de conclusion, d'addition, de disjonction, d'énumération) ; les articulations chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin) et spatiales ; les valeurs énonciatives ou pragmatiques qui dévoilent les stratégies discursives »<sup>114</sup>.*

A propos de la troisième fonction qui concerne les valeurs énonciatives, Devilla a signalé l'existence d'une autre classe de marqueurs importants du point de vue de la prise en charge énonciative<sup>115</sup>. Ils sont nommés les "*connecteurs de cadre médiatif*" ou les "*connecteurs de sources du savoir*". Ces marqueurs *« signalent qu'une portion de texte n'est pas prise en charge (sa vérité garantie) par celui qui parle, mais médiatisée par une autre voix ou prise en charge énonciative »<sup>116</sup>*

---

<sup>114</sup> Frédéric CALAS et Dominique-Rita CHARBONNEAU, *op.cit*, p. 19.

<sup>115</sup> Pour plus d'informations sur cette classe, consultez Jean-Michel ADAM, Introduction à l'analyse textuelle des discours, Ed. Armand Colin, Paris, 2005, p. 117.

<sup>116</sup> L. DEVILLA, « Analyse linguistique textuelle –Introduction à l'analyse textuelle des discours » in *apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (ALSIC), vol. 9, n°1, 2006, pp. 259-275, [en ligne]: [www.alsic.u-stasbg.fr](http://www.alsic.u-stasbg.fr)

### 3.2 Typologie des connecteurs logiques

Un texte n'est pas constitué de phrases isolées mais de phrases enchaînées grâce à une relation logique et une nuance précise de sens telles que l'addition, la cause, la conséquence, etc. Ainsi, à chaque relation, existe-il respectivement des articulateurs appropriés selon le lien logique que représentent les énoncés.

Dans cette partie, nous proposons un classement des articulateurs logiques regroupés en fonction des idées dont elles sont les moyens d'expression, idées organisées à leur tour en un système logique.

Nous avons élaboré le tableau ci-dessous en nous appuyant sur différents classements des articulateurs logiques selon plusieurs linguistes tels que : Dalcq et Al. (*Mettre de l'ordre dans ses idées* 1999) ; Colette et al. (*Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours ?* 2003) ; Stéphane Fontaine ([www.lettre.net](http://www.lettre.net), 2000) et Balmet et Legg (*Pratiques du français scientifique*, 1992). (Voir la page suivante)

<b>Le raisonnement suit une progression</b>		
<b>Relation logique</b>	<b>Connecteurs logiques</b>	<b>Fonction</b>
Classification	Premièrement, Deuxièmement, d'abord, puis, ensuite, enfin En premier lieu, en second lieu, d'une part, d'autre part, en conclusion, en fin de compte, etc.	Indiquer l'ordre des arguments dans le texte.
Addition	Et, de même que, ensuite, voire, d'ailleurs, encore, de plus, non seulement...mais encore, en outre, etc.	Introduire une information ou une idée nouvelle qui peut renforcer la précédente.
Cause	Car, parce que, puisque, étant donnée que, comme, vue que, grâce à, en raison de, sous prétexte que, en effet, compte tenu, de ce fait, par suite de, dans la mesure où, etc.	Permettre d'exposer l'origine, la raison d'un fait.
Illustration et explication	Par exemple, ainsi, en effet, c'est le cas de, à ce propos, notamment, comme suit, tel que, à savoir, autrement dit, c'est-à-dire, etc.	Introduire une explication et illustrer une idée par un exemple.
But	Pour, en vue de, afin de, pour que, de peur, de crainte que, à cet effet, dans ce but, dans cet optique, dans cette perspective, etc.	Marquer le but à atteindre ou l'effet à accomplir.
Condition	Si, au cas où, en admettant que, pourvu que, à condition que, à la mesure de, etc.	Indiquer un fait ou une situation indispensable pour l'existence d'un autre fait.
Comparaison	A la différence de, moins que, plus que, aussi que, comme, autant, parallèlement, pareillement, etc.	Marquer une corrélation entre deux phénomènes et marquer des équivalences, des rapports d'infériorité, d'égalité ou de supériorité.
Lieu	Dans, ici, où, en, à côté de, au fond de, autour de, etc.	Permet de localiser un fait ou son origine dans l'espace.

Temps	Aujourd’hui, quand, lorsque, comme, dès que, dès lors que, toujours, actuellement, à l’heure actuelle, depuis que, après, etc.	Permet de situer les faits et signaler la simultanéité, l’antériorité ou la postériorité entre eux.
<b>Le raisonnement marque une rupture</b>		
<b>Relation logique</b>	<b>Connecteurs logiques</b>	<b>Fonction</b>
Opposition	A l’inverse, au contraire, mais, bien que, tandis que, alors que, cependant, toutefois, néanmoins, en revanche, certes, malgré, à un autre point de vue, contrairement à ce qui précède	Réfuter l’argument opposé ou introduire une idée contraire à la précédente.
Conséquence	A cet effet, ainsi, alors, donc, par conséquent, c’est pourquoi, au point que, tellement...que, aussi (+ inversion), d’où, par voie de conséquence, etc.	Indiquer l’aboutissement d’une idée ou d’une suite d’idées.
Conclusion	Donc, ainsi, bref, pour conclure, en résumé, finalement, en un mot, en définitive, en conclusion, en sommes, en guise de conclusion, pour conclure	Résumé ou introduire une conclusion.
Restriction	Mis à part, en dehors de, excepté, uniquement, simplement, bien que, malgré, toutefois, etc.	Limiter la portée des propos ou des arguments avancés (introduire une idée qui atténue l’idée précédente)
Alternative	Soit...soit, tantôt ... tantôt, non seulement...mais encore, d’un côté... de l’autre, Ou, ou bien, l’un ... l’autre, etc.	Permet de proposer les différents choix dans une argumentation.

**Tableau 02 : Tableau récapitulatif des connecteurs logiques et de leurs fonctions**

Bien évidemment, ce tableau ne présente pas tous les connecteurs logiques ni les relations qu'ils expriment. Il est également important de signaler qu'il est difficile d'associer de façon systématique et mécanique un articulateur à une relation logique unique car, un articulateur peut avoir différents sens et exprimer donc, différentes relations logiques. C'est le cas par exemple de l'adverbe " *comme*" dans les phrases suivantes :

- 1) **Comme** il pleut, Amine ne sortira pas.
- 2) Vous agissez **comme** je le faisais à votre âge.

Dans les deux exemples *supra*, le mot « comme » est porteur de deux sens différents. Dans la première phrase, il exprime une relation de cause à effet, et nous pouvons le remplacer par « parce que ». Dans la deuxième phrase, il marque une comparaison entre deux comportements.

### 3.3 Quelques articulateurs difficiles

Dans cette partie nous parlerons d'un problème existant chez un grand nombre d'étudiants. Ce problème se manifeste dans certaines confusions dans l'utilisation de certains articulateurs logiques. Cette confusion est le résultat d'une part, de la multiplicité des articulateurs exprimant la même relation logique (**ex** : *car, puisque, parce que*, ce sont des connecteurs qui expriment la cause), et d'autre part, du fait qu'un même connecteur peut exprimer plusieurs relations (**ex** : *comme* peut exprimer la comparaison et la cause).

Nous avons choisi à titre d'exemple de distinguer entre : « enfin/ finalement » ; « par ailleurs/ d'ailleurs » ; « en effet/ en fait » ; « certainement/ certes » et « au moins/ du moins ».



a) « **enfin/ finalement** »

- « *Enfin* » est un adverbe neutre qui permet d'exprimer une énumération, ou une classification. Il signifie « pour finir ». Il est utilisé notamment dans les introductions des mémoires où l'étudiant énumère les différents chapitres en résumant ce qu'il a abordé dans chaque chapitre.

**Ex :** « *Le premier chapitre traitera de la violence des messages d'accompagnement qui entourent le texte intitulé Le paratexte : une graphie de l'horreur. [...] Dans le second chapitre, il sera question d'un autre aspect de la violence : celui de l'écriture ou plus justement La violence de l'écriture : une esthétique de la cruauté. [...] Enfin, nous étudierons la violence du langage qui traverse toute la représentation du récit* ». (MESSATI, p.11)

- « *Finalement* » est un adverbe qui n'est pas neutre. Il signifie « en fin de compte, tout bien considéré ». Il peut exprimer un fait auquel nous ne s'attendions pas au départ. C'est la raison pour laquelle c'est « enfin » que nous utilisons dans un texte scientifique et non pas « finalement ».

**Ex :** Au début, je pensais que j'ai raté l'examen, mais **finalement**, je l'ai réussi !

b) « **Par ailleurs/d'ailleurs** »

- « *Par ailleurs* » est neutre et permet, simplement, d'ajouter une idée nouvelle. Elle peut être remplacée par « d'autre part, en outre ». elle peut également exprimer une comparaison.

**Ex :** « *Par ailleurs, cette violence a conduit de nombreux écrivains à s'engager, femmes et hommes de l'ancienne*

*comme de la nouvelle génération, au pays ou en exil.* »(MESSATI, p.7)

- « *D'ailleurs* » n'est pas neutre, il vient renforcer l'idée ou l'argument donné juste avant.

**Ex:** Il est vrai qu'il aime écrire. **D'ailleurs** c'est assez normal puisqu'il vient d'une famille d'écrivains.

c) « ***En effet/en fait*** »

- « *En effet* », est souvent utilisé à l'écrit où il permet d'expliquer plus précisément et développer directement ce qui a été déjà dit. C'est une sorte de réponse à la question « pourquoi ».

**Ex:** « *En effet, nous avons remarqué qu'au-delà des passions, des douleurs et des rancœurs, Yasmina Khadra décrit les événements en Algérie comme s'il était convaincu que rien ne sert de dénoncer, de hurler, de pleurer* ». (MESSATI, p.98)

- « *En fait* » est également utilisé à l'écrit où il signifie « en réalité ».

**Ex:** « *En fait, il est plus fréquent d'observer concomitamment la MA et la maladie vasculaire cérébrale qu'une DV pure* » (CAMICOLI, p.1)

d) « ***Certainement/certes*** »

- « *Certainement* » est inséré dans la phrase et qui signifie « sûrement ».

**Ex:** Il va **certainement** réussir son examen, car il a beaucoup travaillé.

- « *Certes* » signifie « il est vrai que ». Il est suivi d'un terme exprimant l'opposition dont la construction la plus fréquente est (**Certes...mais**)

**Ex :** Certes, les travaux ont été longs, **mais** le résultat en valait la peine.

e) « **Au moins/du moins** »

«*Au moins* » signifie « au minimum » tandis que « du moins » sert à atténuer ce qui précède.

**Ex :**

*« Une perception interculturelle opératoire doit obligatoirement élucider, et non éluder, la problématique de la connivence culturelle, tout **au moins** partiellement au plan pédagogique » (DAKHIA, p. 10)*

*« Cette absence est aussi significative que leur présence dans le roman. C'est ce qui est signifié **du moins** par Genette dans *Seuils* en disant que "l'absence peut être, ici comme ailleurs, aussi significative que la présence" » (MESSATI, p.62)*

L'importance de ces articulateurs ainsi que celle de la composition et l'organisation des paragraphes dans la cohérence textuelle sera bien éclaircie dans le chapitre suivant. Ce dernier, sera , donc, consacré à la concrétisation des différentes théories abordées dans les chapitres précédents en nous faisant une analyse des différents articulateurs employés ainsi qu'une évaluation de l'articulation logique des textes constituant notre corpus.

## **CHAPITRE III :**

### **ANALYSE DE L'ARTICULATION LOGIQUE DES TEXTES DES MEMOIRES**

## 1. Présentation du corpus et méthodologie du travail

### 1.1 Description du corpus

Pour concrétiser ce travail, nous avons choisi un corpus qui contient cinq mémoires réalisés en vue d'obtenir un diplôme de magistère de français. Les rédacteurs sont des étudiants qui ont une certaine maîtrise du français et donc, ils sont censés être capables de rédiger une communication écrite cohérente et correcte en langue française. Nous analyserons la forme ou l'organisation textuelle de ces mémoires pour atteindre les objectifs que nous avons annoncés au départ.

Le premier mémoire (M1) est intitulé *Didactique des manuels scolaires : Etude comparative des manuels de 3<sup>ème</sup> année secondaire « 1990/2004 »* (promotion 2006). C'est un mémoire composé de 73 pages regroupées en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique. La première partie se compose de trois chapitres tandis que la deuxième partie comprend cinq chapitres. Dans ce mémoire, l'étudiant met le point sur l'enseignement du FLE en Algérie par le biais des manuels scolaires en faisant une étude comparative entre l'ancien et le nouveau manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Le deuxième mémoire (M2) est intitulé *Pour une étude socio et/ou psycholinguistique des représentations langagières des étudiants des sciences juridiques de Biskra* (promotion 2006). Il est composé de 94 pages regroupées en trois chapitres. C'est un mémoire qui traite de la problématique des représentations langagières que se font les étudiants des sciences juridiques à l'université de Biskra sur les langues en présence et l'impact de ces représentations sur la motivation à l'apprentissage de ces langues.

Quant au troisième mémoire (M3), il est intitulé *Les enjeux énonciatifs dans le texte (auto)biographique dans « Mémoires d'un témoin du siècle » de Malek Bennabi (2008/2009)*. Ce mémoire est composé de 108 pages organisées en trois chapitres et dans lesquels, l'étudiant a étudié la théorie de l'énonciation d'Emile Benveniste dans le texte de Malek Bennabi.

Le quatrième mémoire (M4) est intitulé *L'argumentation dans les commentaires de presse : le thème de la réconciliation nationale dans le journal El Watan (2008/2009)*. Il s'agit d'un mémoire composé de 135 pages regroupées en quatre chapitres. A travers cette recherche, l'étudiant voulait montrer les techniques argumentatives utilisées dans les commentaires de presse et les moyens linguistiques employés pour les manipuler.

Le dernier mémoire (M5) est intitulé *Approche interactionniste de la gestion d'un genre particulier de l'oral dans l'émission radiophonique « Franchise de nuit » : la confiance (2006/2007)*. Il est composé de 111 pages organisées en quatre chapitres dans lesquels, la problématique s'articule autour des interactions verbales qui se déroulent *via* téléphone au sein d'une émission radiophonique.

## **1.2. Description de la méthodologie**

Pour mener notre recherche qui s'intéresse à l'articulation logique des textes de mémoires de magistère, nous opterons pour *une méthode analytique descriptive*. Cette méthode consiste à analyser la structure globale et l'organisation des paragraphes qui constituent les textes soumis à l'étude.

Cette approche à la fois quantitative et qualitative, consiste à répertorier dans un premier temps, tous les articulateurs logiques utilisés dans les mémoires des étudiants, puis à décrire et analyser les données, pour interpréter enfin, les résultats obtenus. Nous ferons cette analyse en nous appuyant sur les

techniques et les normes rédactionnelles du texte scientifique et surtout des paragraphes qui constituent ce genre de texte selon les théories que nous avons abordées dans les chapitres précédents. Ainsi, pouvons-nous, dire que notre cadre de recherche est descriptif et évaluatif allant certes avec le type du sujet de travail.

Pour faciliter, donc, notre travail, nous avons décidé d'organiser cette analyse autour de deux grands axes de travail: Analyser *les erreurs d'articulation* et *celles de construction des paragraphes*. Premièrement pour ce qui est des erreurs d'articulation, nous avons choisi d'établir plusieurs tableaux des connecteurs utilisés dans les mémoires en les regroupant selon les catégories auxquelles ils appartiennent. Ensuite, nous ferons une distinction entre les « répétitions » et les « emplois erronés ». Quant à la deuxième catégorie d'erreurs, nous nous intéressons à la logique des paragraphes en étudiant le degré de respect chez les étudiants vis-à-vis de l'unité de « composition » et celle de « pensée ».

Nous pouvons ainsi savoir quelles seront les catégories d'articulateurs les plus utilisées et quels seront les articulateurs les plus répondus dans chaque catégorie. Un tel classement pourrait donc, faciliter notre tâche qui consiste à identifier les causes des erreurs faites par les étudiants au niveau de l'organisation textuelle dans ce genre des textes.

## 2. Analyse du corpus

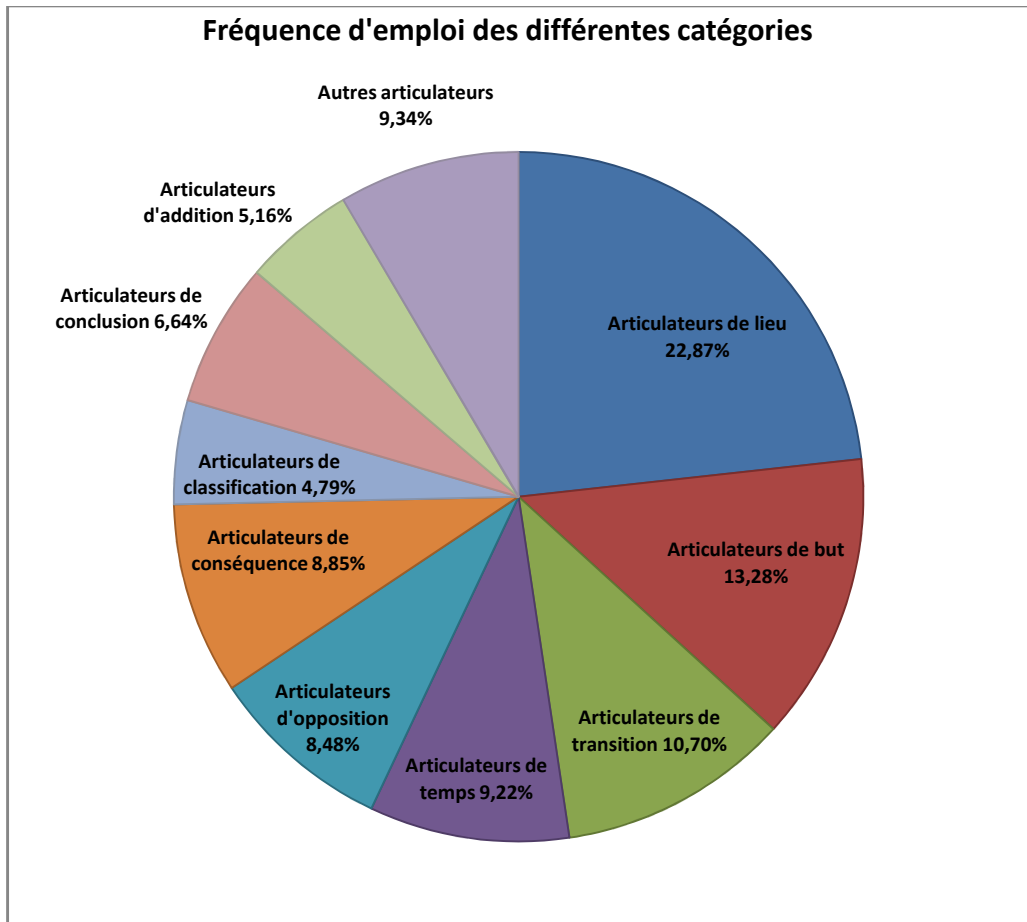
### 2.1. Fréquence d'emploi des catégories d'articulateurs

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons fait une analyse des mémoires dans laquelle, nous nous sommes intéressé uniquement aux articulateurs qui débutent les paragraphes. Ce choix se justifie par le fait que chaque paragraphe comprend une seule idée, et notre but est celui de vérifier l'emploi des articulateurs logiques en relation avec le passage entre les différentes idées et donc, entre les différents paragraphes qui constituent le texte du mémoire.

Avant d'entamer cette analyse, nous voulons tout d'abord signaler que les exemples cités dans cette partie du travail sont retirés des mémoires qui composent notre corpus. Nous citerons les exemples tels qu'ils se trouvent dans leurs textes originaux sans aucune modification bien que certaines erreurs soient explicites, et nous ne commenterons donc, que ce qui rentre dans notre domaine, à savoir l'emploi des articulateurs et la logique des paragraphes.

Après avoir recensé les articulateurs utilisés dans les cinq mémoires, nous constatons que les articulateurs de *but*, *d'addition*, *d'opposition*, *de conséquence*, *de conclusion*, *de classification* et les articulateurs *spatio-temporels* sont les plus privilégiés. Effectivement, la fréquence d'apparition de ces articulateurs dans les mémoires est toujours plus importante (plus de 10 fois) que celle des autres articulateurs qui est souvent inférieure à ce chiffre. Le graphique suivant montre clairement la distribution des fréquences d'emploi des articulateurs :





Par ailleurs, il nous faut reconnaître que le classement des articulateurs n'est pas exhaustif. En effet, certains articulateurs sont polysémiques, et nous devons recourir à leur contexte pour saisir leur sens. A ce titre, nous trouvons les cas de : *pour*, *ainsi*, *dans* et *comme* qui disposent des sens différents. Nous tenons donc à les citer dans le tableau suivant qui montre les multiples emplois de ces articulateurs:

Articulateurs utilisés	Catégories des articulateurs	Fréquence d'emplois (05 mémoires)	Exemples retirés des mémoires
Pour	But	14	<p>« <b>Pour</b> que le questionnaire réponde mieux à la finalité de notre méditation, on a préféré qu'il soit réparti en quatre sous-groupes » (Mémoire02)</p> <p>« <b>Pour</b> étudier ces arguments et les moyens par lesquels ils sont mis en œuvre, nous avons choisi de travailler sur le discours journalistique. » (Mémoire 04)</p>
	Cause	03	<p>« <b>Pour</b> cette raison, nous avons fait appel à la citation de Roland Barthe qui va nous aider à analyser le nom propre (...). » (Mémoire 03)</p>
	Transition	10	<p>« <b>Pour</b> ce qui est de la comparaison elle-même, elle repose bien sûr sur des critères bien définis. » (Mémoire 01)</p> <p>« <b>Pour</b> les travaux d'Aix-en-Provence, ils exposent le caractère hétérogène de l'interaction. » (Mémoire 05)</p>
	Conclusion	07	<p>« <b>Pour</b> finir, nous allons citer les différents rôles associés à l'image vivante de l'émission radiophonique. » (Mémoire 05)</p> <p>« <b>Pour</b> clôturer ce point, nous signalons des embrayeurs dépendants</p>

			<i>des personnes : ce sont les adjectifs et les possessifs. » (Mémoire 03)</i>
Ainsi	Conséquence	03	<p><i>« Ainsi, le passé simple, quoi qu'il soit dominant dans le texte, il sert à relater les événements passés de son autobiographie » (Mémoire 03)</i></p> <p><i>« Ainsi, le programme de la 3<sup>ème</sup> AS focalise sur les fonctions de Jakobson et privilégie les fonctions référentielles, conative (appelée aussi impulsive) la fonction expressive et la fonction esthétique (ou poétique) (Mémoire 1)</i></p>
	Illustration	01	<i>« Ainsi, ce travail s'inscrit dans ce qu'il est convenu d'appeler la linguistique de parole. »(Mémoire 03)</i>
	Conclusion	01	<i>« Ainsi, pour conclure, nous dirons que Mémoires d'un témoin du siècle est une œuvre où il y a l'autobiographie que l'auteur désirait masquer » (Mémoire 03)</i>
Dans	Lieu	27	<p><i>« Dans ce chapitre, nous allons analyser les séquences qui sont parmi les plus ritualisées dans les interactions radiophoniques. » (Mémoire 05)</i></p> <p><i>« Dans cette présentation de l'itinéraire de didactique dans le</i></p>

			<i>secondaire, j'ai jugé utile de restituer dans le temps et brièvement, les manuels et recueils de textes » (Mémoire 1)</i>
	But	03	<p>« <b>Dans</b> le souci de rester dans le bon sens, nous allons nous limiter sur les démonstratifs en se rapprochant du verbe "montrer" qui relève de l'idée de la désignation dite directe qui ne demande pas un fort raisonnement pour comprise . » (Mémoire 03)</p> <p>« <b>Dans</b> cette perspective, l'analyse des interactions verbales a aussi permis de dépasser les étrangetés rencontrées par la théorie des actes de langage. » (Mémoire 05)</p>
Comme	Cause	01	« <b>Comme</b> l'interaction ne demande non seulement un locuteur, mais aussi un interlocuteur, les études portant sur l'interaction dans des situations diverses attachent une attention particulière au système de tour de parole. » (Mémoire 05)
	Comparaison	09	<p>« <b>Comme</b> tous les concepts de base, le concept de l'énonciation. » (Mémoire 03)</p> <p>« <b>Comme</b> tout discours, le discours journalistique est divisé en genres parmi lesquels on peut citer » (Mémoire 04)</p>

Pour mieux comprendre ce déséquilibre dans les fréquences d'emploi, nous classerons les articulateurs utilisés selon les catégories auxquelles ils appartiennent dans les différents contextes. Les tableaux ci-dessous sont donc, conçus dans cette optique.

## 2.2 Inventaires des articulateurs employés

### 2.2.1 Inventaire des articulateurs de lieu

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Dans	03	05	16	21	11	56	05
2	En	01	00	00	01	01	03	03
3	Ici	02	00	00	00	01	03	02
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>06</b>	<b>05</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>62</b>	<b>/</b>

Les articulateurs de lieu occupent la première place avec une fréquence de 62 fois sur un total de 274 fois. Toutefois, l'utilisation de ces articulateurs est limitée à trois seulement où, la préposition « dans » est largement dominante avec une fréquence de 56 fois et une apparition dans les cinq mémoires. En revanche, les deux autres articulateurs « en » et « ici » ne sont utilisés que par trois étudiants où ils sont employés deux ou trois fois au maximum.

### 2.2.2 Inventaire des articulateurs de but

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Pour	01	03	05	14	05	27	05
2	Dans	01	00	02	00	01	04	03
3	Afin que	01	00	00	01	00	02	02
4	Afin de	00	00	00	00	02	02	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>03</b>	<b>03</b>	<b>07</b>	<b>15</b>	<b>08</b>	<b>35</b>	<b>/</b>

Les articulateurs de but figurent en deuxième place dans le classement établi selon la fréquence d'emploi (35 fois). Cependant, le nombre des articulateurs utilisés reste modeste et se limite à quatre expressions. Cela montre qu'il existe un suremploi de quelques articulateurs. Effectivement, comme le montre la grille *supra*, la préposition « pour » est la favorite (27 fois sur un total de 35 fois). Cet emploi de « pour » a influencé l'utilisation des autres articulateurs comme « afin de » et « afin que » qui ne sont apparus que deux fois ou encore, « en vue de » et « à cet effet » qui ne sont jamais apparus.

### 2.2.3 Inventaire des articulateurs de transition

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Pour	02	03	04	00	01	10	04
2	Quant à	00	07	03	00	01	11	03
3	En ce qui concerne	03	02	00	00	01	06	03
4	A propos de	00	01	00	00	00	01	01
5	Concernant	00	00	00	00	01	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>05</b>	<b>13</b>	<b>07</b>	<b>00</b>	<b>04</b>	<b>29</b>	<b>/</b>

Ce type d'articulateurs figure en troisième place avec un total de 29 fois. Bien que les possibilités qu'ont les étudiants, à notre avis, soient importantes, nous voyons qu'ils n'ont eu le plus souvent recours qu'à deux articulateurs, à savoir : « quant à » et « pour ce qui est de » avec une fréquence qui dépasse 10 fois pour chacun d'eux sur un total de 29.

### 2.2.4 Inventaire des articulateurs temporels

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Depuis	01	00	00	01	01	03	03
2	Aujourd'hui	01	00	00	01	00	02	02
3	Actuellement	00	01	00	00	00	01	01
4	Après	01	01	04	03	04	13	05
5	Quand	00	01	01	00	00	02	02
6	Lorsque	00	00	01	00	01	02	02
7	Toujours	00	00	00	01	00	01	01
8	Dès que	00	00	00	01	00	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>03</b>	<b>03</b>	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>06</b>	<b>25</b>	<b>/</b>

Avec une fréquence de 25 fois et une position de quatrième place, les articulateurs temporels employés sont au nombre de huit. Nous constatons que l'apparition de ces articulateurs dans les mémoires est déséquilibrée. En effet, nous assistons à un emploi abusif de l'adverbe « après » avec une fréquence qui dépasse la moitié (13 fois sur 25) dans tous les mémoires tandis que les sept autres articulateurs sont employés entre deux et trois fois au maximum.

### 2.2.5 Inventaire des articulateurs d'opposition

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Malgré	02	02	02	01	00	07	04
2	Mais	01	00	00	07	00	08	02
3	Cependant	02	00	00	00	01	03	02
4	Par opposition	00	00	01	00	00	01	01
5	Par contraste	00	00	01	00	00	01	01
6	Toutefois	00	00	01	00	00	01	01
7	Néanmoins	00	00	01	00	00	01	01
8	Par contre	00	00	00	01	00	01	01
9	Au contraire	00	00	00	01	00	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>05</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>10</b>	<b>01</b>	<b>24</b>	<b>/</b>

Cette fois-ci, l'effectif des marqueurs utilisés a augmenté à neuf. Cependant, nous trouvons un écart assez net entre les articulateurs dans les mémoires. Concernant le choix des articulateurs, nous voyons que les plus privilégiés sont « mais » avec une fréquence de huit fois et « malgré » avec une fréquence de sept fois. Quant à leur apparition, nous remarquons que certains étudiants ont employé jusqu'à dix articulateurs dans leurs mémoires alors que chez d'autres, l'utilisation est limitée à un seul comme dans le cinquième mémoire par exemple.

### 2.2.6 Inventaire des articulateurs de conséquence

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Donc	00	00	02	07	03	12	03
2	Ainsi	00	00	03	00	00	03	01
3	D'où	00	00	01	00	00	01	01
4	Alors	00	00	07	00	00	07	01
5	Par conséquent	00	00	01	00	00	01	01
	<b>Total de chaque mémoire</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>14</b>	<b>07</b>	<b>03</b>	<b>24</b>	<b>/</b>

Les articulateurs de conséquence au nombre de cinq occupent la cinquième place avec une fréquence de 24 fois. Nous avançons toujours la même remarque concernant la distribution des fréquences d'emploi. La conjonction « donc » se trouve en première position avec une fréquence égale à la moitié et un total de trois étudiants sur cinq. En revanche, les quatre articulateurs restants ne sont utilisés que par un seul étudiant à chaque fois où ils sont apparus.



### 2.2.7 Inventaire des articulateurs de conclusion

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	En conclusion	00	00	01	00	00	01	01
2	En résumé	01	00	00	00	01	02	02
3	En sommes	02	01	00	00	01	04	03
4	Ainsi	00	00	01	00	00	01	01
5	Pour conclure	00	00	04	00	03	07	02
6	En guise de conclusion	00	00	01	00	00	01	01
7	En définitive	00	01	01	00	00	02	02
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>03</b>	<b>02</b>	<b>08</b>	<b>00</b>	<b>05</b>	<b>18</b>	<b>/</b>

Le tableau montre l'emploi de sept articulateurs de conclusion avec des fréquences différentes où l'articulateur « pour conclure » est en première place avec une fréquence de sept fois. Ensuite, nous trouvons l'articulateur « en sommes » avec une fréquence de quatre fois tandis que les autres articulateurs sont utilisés entre une et deux fois. Le nombre des étudiants utilisateurs est également déséquilibré et se varie entre un et quatre pour chaque articulateur employé.

### 2.2.8 Inventaire des articulateurs d'addition

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	De plus	03	00	01	00	00	04	02
2	En plus	01	00	00	01	00	02	02
3	Outre	01	01	01	00	00	03	03
4	En outre	00	00	01	00	01	02	02
5	De même	00	00	01	00	00	01	01
6	Encore	00	00	01	00	00	01	01
7	Par ailleurs	00	00	01	00	00	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		04	01	06	01	01	14	/

Comme le montre le tableau ci-dessus, les étudiants n'ont utilisé que 14 fois les articulateurs d'addition. Cette utilisation est limitée à sept articulateurs : « de plus », « en plus », « outre », « en outre », « encore », « de même » et « par ailleurs » où nous voyons que l'articulateur « outre » est le plus utilisé car il est apparu chez trois étudiants sur un total de 5. Par contre, d'autres articulateurs ne sont employés qu'une seule fois et par un seul étudiant.

### 2.2.9 Inventaire des articulateurs de classification

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Premièrement	00	00	00	02	00	02	01
2	Deuxièmement	00	00	00	01	00	01	01
3	Enfin	01	00	02	01	00	04	03
4	Au premier lieu	00	00	00	00	01	01	01
5	En deuxième lieu	00	00	01	00	00	01	01
6	Au début	00	00	01	00	00	01	01
7	Finalement	00	01	00	00	00	01	01
8	D'une part	00	00	00	00	01	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		01	01	04	04	02	12	/

Le tableau montre l'utilisation modeste des articulateurs de classification (12 fois sur le total de 274 fois). Par rapport à l'articulateur « enfin » qui est apparu quatre fois sur un total de 12, certains, comme « finalement » ne sont apparus qu'une seule fois, tandis que d'autres articulateurs comme « ensuite » et « d'autre part » ne sont pas du tout employés.

### 2.2.10 Inventaire des articulateurs de comparaison

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Comme	00	00	04	03	02	09	03
2	Par rapport à	00	00	01	01	00	02	02
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>00</b>	<b>00</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>11</b>	<b>/</b>

Le nombre des articulateurs de comparaison est aussi restreint (02 articulateurs). L'articulateur « comme » est le plus privilégié avec une fréquence d'apparition considérable (09 fois sur le total de 11 fois). Par contre, l'articulateur « par rapport à » n'est apparu que deux fois dans les mémoires, tandis que des articulateurs comme « à la différence de, parallèlement et pareillement » ne sont apparus aucune fois.

### 2.2.11 Inventaire des articulateurs de cause

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Pour cette raison	00	01	02	00	00	03	02
2	Grâce à	00	00	01	00	00	01	01
3	De ce fait	00	00	00	01	00	01	01
4	Etant donné que	00	00	00	01	01	02	02
5	En raison de	00	00	00	00	01	01	01
6	Comme	00	00	00	00	01	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>00</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>09</b>	<b>/</b>

En ce qui concerne l'expression de la cause, le tableau montre que les étudiants ont utilisé neuf articulateurs sur un total de 274. Cette articulation est limitée à six articulateurs seulement où, l'expression « pour cette raison » est utilisée trois fois sur un total de neuf, alors que « comme », « de ce fait » et « grâce à » ne sont utilisés qu'une seule fois et d'autres articulateurs sont totalement omis. C'est le cas par exemple de « car », « puisque », « en raison de » et « vue que ».

### 2.2.12 Inventaire des articulateurs d'explication et d'illustration

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	En effet	00	00	00	02	00	02	01
2	Autrement dit	00	00	00	00	01	01	01
3	Ainsi	02	00	01	00	00	03	02
<b>Total de chaque paragraphe</b>		<b>02</b>	<b>00</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>06</b>	<b>/</b>

Le relevé ci-dessus nous montre une utilisation vraiment limitée de ce genre d'articulateurs. Nous constatons par exemple l'emploi de « ainsi » pour l'illustration et « autrement dit, en effet » pour l'explication par deux étudiants seulement dans les meilleurs cas. Outre cet emploi restreint, nous remarquons l'absence des articulateurs tels que par exemple, « c'est le cas de » pour l'illustration et « de fait, en d'autres termes » pour l'explication.

### 2.2.13 Inventaire des articulateurs de condition

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	Si	00	01	00	01	02	04	03
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>00</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>/</b>

Cette grille montre que la fréquence d'emploi des articulateurs de condition est minime (quatre fois). Nous voyons que trois de nos étudiants ont utilisé l'articulateur « si » alors que les deux autres étudiants n'ont rien utilisé.

### 2.2.14 Inventaire des articulateurs d'alternative

/	Articulateurs utilisés	M1	M2	M3	M4	M5	Total	Nombre des étudiants utilisateurs
1	D'un autre côté	00	00	01	00	00	01	01
<b>Total de chaque mémoire</b>		<b>00</b>	<b>00</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>01</b>	<b>/</b>

Les articulateurs d'alternative occupent la dernière place avec une fréquence d'une seule fois sur 274 fois. Leur utilisation est limitée à l'articulateur « d'un autre côté » qui est employé une seule fois par un seul étudiant.

### 3 Interprétation des résultats

#### 3.1. L'emploi des articulateurs

##### 3.1.1 Les emplois répétés

A travers ces tableaux récapitulatifs, nous pouvons facilement constater un écart assez grand entre les fréquences d'emploi des articulateurs logiques. Les articulateurs les plus fréquents sont tous utilisés habituellement et leur fréquences le montre (elle dépasse les 10 fois). C'est pour cette raison que la répétition abusive de certains articulateurs tout au long des mémoires est évidemment régulière. Autrement dit, cette répétition pourrait impliquer que les étudiants sont habitués à réemployer les mêmes articulateurs dans leurs textes. Par contre, les moins fréquents sont ceux qu'ils utilisent peu ou pas du tout dans leur vie quotidienne. Ils sont, donc, beaucoup moins privilégiés. A ce titre, nous tenons à citer quelques exemples typiques des articulateurs utilisés à maintes reprises pour justifier notre propos.

Le premier cas est un articulateur spatial, la préposition « dans » qui est utilisée abusivement dans les mémoires quoiqu'il existe d'autres équivalents, à savoir « en », « ici », etc.

1. « **Dans** la conversation, l'entrée dans la confiance d'élabore le plus souvent par glissement. » (M5)

Dans ce mémoire, la préposition « dans » est apparue 11 fois sur un total de 13 articulateurs exprimant le lieu.

2. « **Dans** ce discours préfacial signé par M.B. (...), le narrateur adopte le statut "intradiégitique-homodiégitique" ». (M3)

Ce deuxième exemple pourrait justifier encore notre constatation car dans ce mémoire, la préposition « dans » est employée 16 fois sur un total de 16 fois.

A côté des articulateurs spatiaux, ceux du *but* pourraient confirmer également notre affirmation. Des articulateurs de ce type figurent dans la liste des mots à grande fréquence. Ainsi, parmi les marqueurs réemployés, la préposition « pour » est la préférable malgré l'existence d'autres synonymes. Les exemples ci-dessous nous le montrent clairement.

3. « **Pour** ce faire, nous allons donc, essayer (...) de faire une étude sociolinguistique des langues en présence sur le marché linguistique algérien ». (M2)

Dans ce deuxième mémoire, la préposition « pour » est apparue trois fois sur un total de trois articulateurs exprimant le but. C'est ce que nous remarquons également dans le quatrième mémoire où elle est employée 14 fois sur un total de 15 articulateurs de but :

4. « **Pour** interpréter un discours, il faut le mettre en relation avec l'ensemble des discours du même genre. » (M4)

Toujours dans le même sens, un autre exemple sur la répétition de l'articulateur d'opposition « mais » nous semblerait encore significatif. Cette préposition est employée dans le quatrième mémoire sept fois sur un total de huit:

5. « **Mais**, il faut dire qu'un topoï est réfuté au moins de trois façons ». (M4)

### 3.1.2 Les emplois erronés

En effectuant le repérage des articulateurs logiques, nous avons découvert non seulement une répétition constante de quelques articulateurs par rapport à d'autres, mais également un emploi fautif dans leur utilisation. A ce sujet, voici quelques exemples à titre d'illustration :

6. « **Et** ce, dans le souci de retours aux origines historiques du terme étant présenté comme une catégorie dans les grammaires grecques et latines ». (M3)

« **Et** comme d'autres linguistes, Kerbrat Orecchioni vient à son tour pour nous donner une réflexion à propos de la notion de "paire adjacent" ». (M5)

« **Et** c'est en vertu de cette loi que les locuteurs de tel énoncé "ce lieu est un espace non-fumeur" en infèrent qu'on leur interdit de fumer entant qu'ils sont censés que cette assertion les concernent et qu'elle délivre un message susceptible de modifier leur situation » (M4)

Dans ces trois exemples, la conjonction de coordination « et » apparaît au début des paragraphes alors que sa véritable place est entre deux mots ou deux groupes de mots de la même nature. Elle ne pourrait donc, en aucun cas apparaître au début d'un paragraphe dans un discours scientifique, mais nous pourrions rencontrer cet emploi dans un discours littéraire qui donne au rédacteur un espace de liberté plus ou moins large. Cela pourrait impliquer que certains étudiants ne donnent pas assez d'importance à la place qu'ils doivent attribuer à chaque articulateur logique.



7. « *L'étude du discours est un champ, l'analyse du discours peut prendre pour base de travail un genre de discours (un débat télévisé...) ou un champ discursif (politique, scientifique...)*

*Et l'étude du discours journalistique nécessite un savoir des différents modes d'écriture ainsi que les différents moyens utilisés pour élaborer ce discours ».*

(M4)

Dans l'exemple *supra* (7), l'étudiant a commencé dans le premier paragraphe par la notion de "discours" dans son sens général puis, dans le deuxième paragraphe il a donné un exemple de cette catégorie qui est le "discours journalistique". Il a eu, donc, recours à un articulateur d'addition « et » tandis qu'il aurait été mieux s'il avait eu recours à un articulateur d'illustration « ainsi, par exemple, etc. » pour exprimer clairement son idée.

8. « *Dans l'analyse énonciative "nous" et "vous" ne sont pas le pluriel de "je" et "tu", leur identification est plus complexe, D. Maingueneau parle d'une "personne amplifiée" qui ne signifie pas la multiplication de "je" au sens stricte de mot mais son extension lorsque le locuteur "je" associe des autres personnes. Kerbrat Orecchioni, dans son livre, classe ces personnes en se basant sur la nature référentielle plutôt que sémantique en "nous" inclusif qui inclut l'interlocuteur et "nous" exclusif qui exclut le locuteur.*

*Alors, d'après Benveniste, "je" et "tu" sont des personnes authentiques ».* (M3)

Le connecteur « Alors » est habituellement employé pour exprimer une conséquence. Or dans cet exemple, il nous apparaît que l'étudiant souhaite introduire les propos des autres linguistes: il était en train de citer les différents points de vue des linguistes à propos des pronoms personnels "je" et "tu". Il aurait été préférable, donc, d'avoir employé un articulateur approprié, signalant une *addition*, tel « en outre » ou « d'autre part », ou même une *transition* tel, « quant à » par exemple.

**9.** « *Il existe deux notions différentes de la réfutation : du point de vue logico-scientifique "j'appelle un énoncé, un énoncé réfuté quand on montre qu'il est faux".*

*Mais, d'un point de vue concret de l'argumentation, comme une interaction, je dis qu'une proposition est réfutée lorsqu'elle disparaît de cette situation interactive, donc elle est abandonnée par son proposant.*

**Alors que**, dans leur ouvrage intitulé *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau font la distinction entre les deux notions en montrant que (...) »<sup>117</sup>. (M4)

La même remarque est à signaler quant à l'emploi erroné de l'articulateur d'opposition « alors que ». Dans cet exemple, il nous semble qu'il ne s'agit pas d'une *opposition* mais d'une *transition* car l'étudiant a commencé par la notion de "réfutation", ensuite, il est passé à celle d'"objection" en citant la distinction entre les deux notions faite par Charaudeau et Maingueneau. Dans ce cas là, un articulateur comme « quant à » ou « concernant » conviendrait mieux mais bien

---

<sup>117</sup> Ce passage est écrit sous l'intitulé suivant : *Objection et réfutation*.

sûr avec quelques modifications dans la structure de la phrase. Ainsi, le paragraphe pourrait devenir comme suit :

« **Quant à** Charaudeau et Maingueneau, ils ont distingué, dans leur Dictionnaire d'analyse du discours, les deux notions réfutation et objection en marquant que(...) ».

Cela pourrait signifier que l'étudiant ne savait pas exactement s'il s'agit de deux points de vue contradictoires traitant le même sujet ou de deux points de vue différents traitant deux sujets différents.

**10.** « *Par contre à la thèse qui est généralement l'objet de désaccord entre les partenaires de la situation argumentative, les points de consensus représentent les points communément admise par tous* ». (M4)

**11.** « *Au contraire à la fonction référentielle, la fonction initiative est orientée vers le récepteur* ». (M4)

Ces deux exemples pourraient représenter bel et bien le choix fautif d'un articulatoire exprimant l'opposition. Nous pourrions dire, dans ce cas, que le choix est à la fois correct et incorrect. Correct parce que l'étudiant est conscient de l'articulation logique qu'il voudrait exprimer et il sait très bien qu'il s'agit d'une *opposition* mais, il a échoué dans son choix. Cela impliquerait que l'étudiant a du mal à distinguer les expressions de l'opposition. C'est la raison pour laquelle, il a employé « au contraire » et « par contre » au lieu de « par opposition à » ou « contrairement à ». En outre, ces deux articulatoires ne s'emploient jamais avec la préposition « à ».

**12.** « *En définitive, nous passons au troisième chapitre qui est consacré à l'application de la théorie de l'énonciation sur le corpus* ». (M3)

**13.** « *En définitive, notre travail de recherche se clôture par une conclusion générale qui sera la synthèse des*

*résultats pertinents pour nos questions de recherche ;  
il est donc le lieu pour la discussion de nos  
hypothèses. » (M2)*

Dans les deux exemples *supra* retirés des introductions, les étudiants voudraient exprimer une fin d'énumération des différents chapitres, mais, ils ont utilisé un articulateur qui exprime la conclusion. Ici, il nous semble que les étudiants ne distinguent pas entre la fin du travail (conclusion) et la fin d'énumération. Dans ce cas là, nous pourrions dire qu'un articulateur comme « enfin » conviendrait mieux.

**14.** « *La réconciliation nationale a été essentielle d'un référendum mené en Algérie par le président de l'état. Dans lequel, il a posé la question à son peuple, s'il était avec ou contre son projet, la raison pour laquelle nous avons choisi ce thème de la réconciliation nationale puisqu'il expose les opinions et les points de vue des différents courants de pensée sur un sujet d'actualité. Et nous avons choisi le commentaire journalistique puisqu'il constitue le lieu de rencontre de ces opinions.*

**En effet,** *il s'agit donc d'un discours où l'opposition est très claire ».* (M4)

A travers cet exemple retiré du quatrième mémoire, il nous apparaît qu'il y a une confusion formelle entre « en effet » et « à cet effet ». L'étudiant voulait, ici, exprimer une conséquence mais, il s'est trompé en employant un articulateur incorrect car ce premier articulateur exprime l'explication tandis que le deuxième qui conviendrait le mieux exprime la conséquence.

**15.** « **Comme** *tous les concepts de base, le concept de l'énonciation loin d'être un objet d'un accord entre les*

*linguistes qui le définissent selon des points de vue différents. Ainsi, dans une tentative d'en cerner le sens, nous partons d'une définition que Marie-Anne PAVEAU et George Elia SARFATI qualifient d'originale et canonique, celle d'Emile BENVENISTE. (...) ». (M3)*

Partant de l'exemple 15, il nous semble que l'étudiant a employé un articulateur correct qui exprime une comparaison. Toutefois, le problème se situe au niveau sémantique de la phrase qui contient ce connecteur. Autrement dit, cette phrase se compose d'un comparant (les concepts de base), un comparé (le concept de l'énonciation) et un moyen de comparaison (comme) tandis que l'élément de comparaison est absent. Un tel manque dans la phrase pourrait rendre l'idée ambiguë et incomplète et de cette façon la réception du message par le lecteur pourrait être interrompue.

**16.**        « **Malgré que** la langue berbère **n'est pas** très répondue en générale, et pourtant l'existence des locuteurs natifs de cette langue dans notre échantillon était relativement limitée ; on a pu déceler à partir des réponses de : 05% de nos informateurs l'image attribuée à cette idiome expliquant clairement le sentiment qu'éprouve ses locuteurs à l'égard de cette idiome ». (M2)

**17.**        « **Malgré que** le principe fondamentale de ces oppositions terminologiques **est** la manifestation ou l'effacement du sujet parlant dans l'énoncé, il faut rappeler que ces concepts doivent être pris dans son cadre théorique et conceptuel (...) ». (M3)

Au sujet de ces deux exemples, l'erreur n'est pas liée au choix de l'articulateur, ni à l'articulation logique exprimée mais, c'est plutôt au temps avec lequel ce genre d'articulateur doit être employé. Autrement dit, tandis que l'articulateur d'opposition « malgré que » s'emploie avec le "subjonctif", ici nous voyons qu'il est employé avec l'indicatif "présent". Ainsi, pourrions-nous dire que les étudiants ne font pas attention aux différents modes et temps avec lesquels chaque articulateur pourrait être employé.

Jusqu'ici, nous pourrions confirmer que les problèmes des étudiants résident dans leur niveau de maîtrise de la langue. Les exemples cités au-dessus pourraient très bien confirmer notre propos. Ainsi, ces maladresses provoquent certainement des malentendus chez le lecteur et rendent parfois le texte incohérent.

### **3.2. La construction des paragraphes**

L'emploi fautif des articulateurs logiques pourrait s'expliquer, dans certains cas, par les constructions erronées des paragraphes car, leur structure et leur succession obéissent à des règles indispensables à maîtriser par tout rédacteur afin de pouvoir rédiger un texte cohérent. Autrement dit, tout paragraphe doit répondre à deux conditions *sine qua non* qui sont l'unité de « pensée » et celle de « composition ».

#### **3.2.1 L'unité de "pensée"**

Cette première unité concerne l'organisation thématique du paragraphe. A propos de cette unité, nous avons remarqué que certains étudiants ne savent pas bien manipuler la distribution de l'information au niveau phrastique qui se traduit par le respect du rapport et de l'ordre thème/rhème, ce qui influe négativement sur la progression thématique du texte au niveau global. A ce propos, nous citons l'exemple suivant à titre d'illustration :

18. « *En guise de conclusion de ce travail qui s'est basé sur une approche fondamentale, la théorie énonciative de son fondateur Emile Benveniste et d'autres concepts comme le pacte autobiographique de Philippe Lejeune, la paratextualité du Gérard Genette, que nous avons mis en fonctionnement afin d'étudier les enjeux énonciatifs dans mémoire d'un témoin du siècle de Malek Bennabi.*

*Nous pouvons dire que l'analyse de ces enjeux nous a permis, en premier lieu de comprendre comment l'imaginaire a nourri l'œuvre pour fonder une autobiographie déguisée dans laquelle l'auteur, en se transposant ou en se masquant sous un nom d'un personnage fictif, pourrait assurer l'objectivité qui est nécessaire pour parler de la réalité, du témoignage des événements historiques abordés dans son œuvre lorsqu'il s'échappe à la subjectivité par un déguisement de l'identité réelle ». (M3)*

Dans cet exemple, l'unité de « composition » est clairement respectée, nous voyons que l'étudiant a choisi l'articulateur logique correct et a respecté également les alinéas. Mais, au niveau de l'unité de « pensée », nous remarquons que le deuxième paragraphe n'est que le rhème d'un thème évoqué au premier paragraphe. En d'autres termes, les deux paragraphes ne doivent former qu'un seul car ils se complètent pour exprimer la même idée.

### **3.2.2 L'unité de "composition"**

Cette deuxième unité concerne les *alinéas* et l'articulation des paragraphes. Plusieurs erreurs de ce genre ont figuré dans les mémoires des étudiants. Nous les étudierons à travers les exemples suivants :

**19.** *« Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ vaste de la didactique en générale et de la didactique des manuels scolaires en particulier et nous y intéressons au départ à la didactique des langues étrangères en Algérie pour donner un bref aperçu sur la politique éducative en matière d'enseignement des langues étrangères. Autrement dit, connaître les orientations, les directives et les programmes au lendemain de l'indépendance. Essayer de savoir aussi l'évolution de l'enseignement des langues étrangère dont le français.*

*Et on ne peut parler de la didactique sans évoquer le support didactique qui est considéré comme étant le plus efficace pour l'apprentissage d'une langue : le manuel scolaire. » (M1)*

Nous remarquons à travers cet exemple un manque de respect de l'unité de « composition » où les alinéas sont absents et l'articulation est fausse. Ici, l'étudiant a utilisé le « et » au début du deuxième paragraphe comme il s'agit d'une "addition" tandis qu'il est en train d'exprimer une "restriction". Cette absence des alinéas présente le texte comme un bloc ce qui rend, par la suite, sa lecture et sa compréhension difficile pour le récepteur.

**20.** *« On est donc confronté au discours polyphonique qui représentent le lieu de rencontre de différents points convergents.*  
*L'étude du discours est un champ, l'analyse du discours peut prendre pour base de travail un genre de discours (un débat télévisé...) ou un champ discursif (politique, scientifique...)*



*Et l'étude du discours journalistique nécessite un savoir des différents modes d'écriture ainsi que les différents moyens utilisés pour élaborer ce discours ». (M4)*

Nous voyons ici, qu'il s'agit de trois courts paragraphes dont chacun se constitue d'une seule phrase. Dans cet exemple, le non respect de l'unité de « composition », qui se manifeste à travers l'absence des alinéas et l'articulation incorrecte –addition au lieu d'une exemplification- a donné l'impression comme s'il s'agit de trois idées disparates sans aucune relation logique entre elles.

Ainsi, les exemples ci-dessus liés à la logique des paragraphes, nous montrent très bien comment la formation erronée des paragraphes peut influencer négativement la cohérence du texte et donc sa réception de la part du lecteur.

D'après tout ce que nous venons d'analyser, nous pouvons ainsi conclure que les étudiants n'ont vraiment pas recours aux articulateurs de *cause* pourtant leur travail demande une justification des raisons des choix de sujet, de corpus et même des arguments utilisés.

Outre les articulateurs de cause, les articulateurs illustratifs sont également employés de façon restreinte et limitée, ce qui ne doit pas être le cas dans une recherche académique car, un des procédés sur lesquels s'appuie l'argumentation dans le mémoire est "*l'exemplification*".

D'autre part, nous sommes arrivé au résultat selon lequel, la plupart des étudiants ont du mal à utiliser correctement les articulateurs logiques. Cela pourrait être dû à leur niveau de maîtrise de la langue. Nous avons constaté que le bagage linguistique des étudiants dépend majoritairement des cours enseignés tandis que la lecture enrichissante en matière d'expression écrite et de techniques rédactionnelles nous semble réduite ou complètement absente.

Effectivement, plus le niveau de français est limité, plus les articulateurs logiques employés sont pauvres et parfois erronés.

Ainsi, pourrions-nous dire que la "cohérence" dans ce type de rédaction scientifique n'a presque pas été prise en considération par les étudiants rédacteurs. Evidemment, les erreurs sur l'emploi des articulateurs logiques, un facteur important pour assurer un texte cohérent, sont les plus frappantes :

- Très souvent les apprenants ne les emploient pas de façon pertinente.
- Dans certains cas, l'emploi d'un connecteur s'avère superflu.
- Dans d'autres cas, le choix du connecteur apparaît complètement inapproprié.

Bref, après l'analyse que nous avons faite, nous avons constaté que les emplois erronés de connecteurs qui, au lieu de favoriser la compréhension du lecteur, finissent par l'entraver ; les exemples cités *supra* le montrent très bien.

# **CONCLUSION GENERALE**

Nous avons, à travers ce travail, pu mener une recherche sur l'emploi judicieux des articulateurs logiques dans les mémoires de magistère de français. C'est un travail qui avait pour objectif d'évaluer le rapport qu'ont les étudiants avec les normes rédactionnelles d'un discours scientifique et surtout la compétence qui leur permet d'articuler correctement les différents éléments qui constituent ce genre de discours.

Les résultats de l'analyse que nous avons effectuée sur l'échantillon que nous avons choisi nous ont permis au terme de ce travail de répondre à la question-clé que nous nous sommes posée au départ et qui a été le fondement de notre problématique à savoir « Sur quel critère s'appuie l'articulation logique dans un texte scientifique considéré du point de vue de l'intention de communication ? ». Nous pouvons ainsi confirmer que c'est le passage d'une idée fondamentale à une autre idée fondamentale au sein du texte et qui se traduit, du point de vue de la forme, par le passage d'un paragraphe à un autre, qui décide du choix de l'articulateur que l'étudiant doit employer d'une manière pertinente.

En effet, c'est en fonction de l'intention de communication de l'étudiant ou, autrement dit, c'est en fonction de ce qu'il voudrait communiquer dans le paragraphe qui suit par rapport au paragraphe précédent qu'il opérera une sélection du connecteur qui conviendrait le mieux. L'enjeu est de taille car une fausse manœuvre pourrait changer le sens et par conséquent induire le lecteur en erreur, d'autant plus que l'interprétation la plus proche possible de l'intention de l'auteur n'est pas une entreprise facile. De là, l'échec est souvent à portée de main. Cela implique assurément que les articulateurs logiques sont des facteurs importants pour assurer la logique de l'énoncé, voire primordiaux pour garantir la cohérence du texte scientifique.

D'autre part, d'après les résultats auxquels nous avons abouti, nous pouvons dire que les étudiants de magistère dont les rédactions ont fait l'objet d'une minutieuse étude de notre part, rencontrent de sérieuses difficultés qui touchent à

l'articulation correcte de leur texte. Ces difficultés se sont manifestées à travers les éléments suivants:

- L'emploi abusif d'une catégorie d'articulateurs aux dépens des autres.

Cela s'expliquerait par la pauvreté du bagage linguistique de ces étudiants en terme de connecteurs logiques. Ce qui les rendrait partiellement inaptes à s'exprimer d'une façon adéquate et pertinente, d'autant plus qu'ils devraient faire preuve de capacité les préparant au rang supérieur de la recherche telle que la thèse de doctorat.

- La répétition de certains articulateurs par rapport à d'autres.

Ce constat est le prolongement naturel et logique du précédent. En effet, pour pouvoir procéder à un emploi diversifié des connecteurs logiques qui se traduit par une certaine aisance de leur utilisation, assurant une cohérence suffisante du texte, il faudrait posséder une grande richesse en mots de liaison de toutes sortes qui permettraient à l'étudiant d'avoir une marge de manœuvre assez large qui le rendrait bien à l'aise dans le choix pertinent de ceux-ci.

De plus, leur mise en œuvre judicieuse, recommande une saisie indéfectible de leur sens. Les étudiants, en général ne possèdent pas cette maîtrise pourtant nécessaire non seulement à la rédaction mais aussi à la bonne réception du message. Que faut-il donc faire à ce propos? Nous pensons qu'en plus du devoir qui relève des autorités du secteur de la formation universitaires, il incombe aux étudiants de s'habituer à la lecture et la rédaction et d'une manière assidue pour pouvoir résoudre à la longue ce genre de problème car celui-ci ne peut pas se remédier d'un jour au lendemain.

- L'emploi erroné et inadapté de quelques articulateurs.

Nous avons évoqué dans le point précédent, l'un des aspects de ce cas de figure. Nous pouvons ajouter cependant que l'emploi erroné non pas de tous les connecteurs mais de certains d'entre eux est dû à deux raisons essentielles :

- Le niveau de langue mise en œuvre dans ce type de rédaction « scientifique » demande une certaine finesse dans l'utilisation des articulateurs logiques d'autant plus que les étudiants continuent pour nombre d'entre à confondre le style de l'oral avec celui de l'écrit ; ce qui se répercutent sur leur emploi des connecteurs.
- Certains articulateurs qui ne sont pas fréquents dans les textes, restent insaisissables et délicatement utilisables et si le rédacteur ose les investir dans sa construction textuelle, il risquerait facilement de se trouver dans un terrain semé d'embûches. L'étudiant préfère donc ne pas se lancer dans un terrain glissant, surtout dans un travail de mémoire qui est destiné exclusivement à être évalué par des spécialistes et non des lecteurs ordinaires.
  - Le manque de respect vis-à-vis de la progression thématique thème/rhème.

L'utilisation erronée des connecteurs logiques, et à fortiori ceux qui assurent l'articulation du texte à travers les paragraphes qui mettent en relief les grands axes de l'énoncé, influe négativement sur la progression de ce dernier. En effet, le lecteur, même le moins avisé sentira que la distribution de l'information au sein du texte est manifestement perturbée. Et comme si cela ne suffisait pas, nous avons remarqué qu'en visant le corps du texte, et au sein du paragraphe même, l'information est parfois mal répartie. Nous avons observé chez certains rédacteurs un certain désordre dans le respect de la progression thématique.

Si l'on sait que les spécialistes ont défini grosso modo trois progressions, à savoir la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thème éclaté ou dérivé, nous avons constaté que certains étudiants n'adoptent pas

l'une des progressions conventionnelles même à l'intérieur d'un paragraphe. Ce qui fera nécessairement défaut à la réception du message. Ce qui nous a permis de relever des ruptures non motivées et donc une avancée erronée du texte.

Ainsi, pourrions-nous dire que pour rédiger un texte scientifique et notamment quand il s'agit d'un mémoire de magistère cohérent, clair et correct, nous devons respecter l'articulation logique qui résulte d'une part du choix correct de l'articulateur logique et d'autre part de la bonne progression thématique des idées. Car c'est en fonction de ces facteurs que le rapport entre la problématique, autour de laquelle s'articule notre travail et, la conclusion, à laquelle nous sommes arrivée, pourrait être jugé comme logique.

En guise de conclusion, nous sommes en droit de dire que ce travail, ne pouvait être qu'une goutte d'eau dans la mer des connaissances humaines, vu l'immensité du champ disciplinaire abordé. Cette problématique ainsi traitée est loin d'être achevée donc, puisque notre recherche s'est limitée au seul cadre de l'étudiant du magistère. Aussi, nous pouvons mettre à l'avant un certain nombre de questions en vue d'ouvrir d'autres pistes de recherche qui pourraient faire l'objet d'études dans le cadre de thèses de doctorat ou de mémoires au niveau du magistère pour d'autres étudiants/chercheurs.

C'est ainsi que la problématique suivante, parmi toute une série de questions, s'impose comme thème de recherche:

- *Face à la réalité que nous venons d'évoquer, comment agir efficacement dans le sens d'une remédiation effective de cette situation ?*

Voilà donc une nouvelle perspective enfin ouverte au terme de notre travail de recherche. La nouvelle réflexion, dans le cadre d'une thèse ou d'un autre mémoire trouvera ainsi le chemin balisé pour aller de l'avant et mettre un terme à ces sortes de lacunes qui demeurent sans solution véritable, à ce stade du niveau des étudiants en poste-graduation.

# **ANNEXES**



## **Annexe 1 : Inventaire des figures**

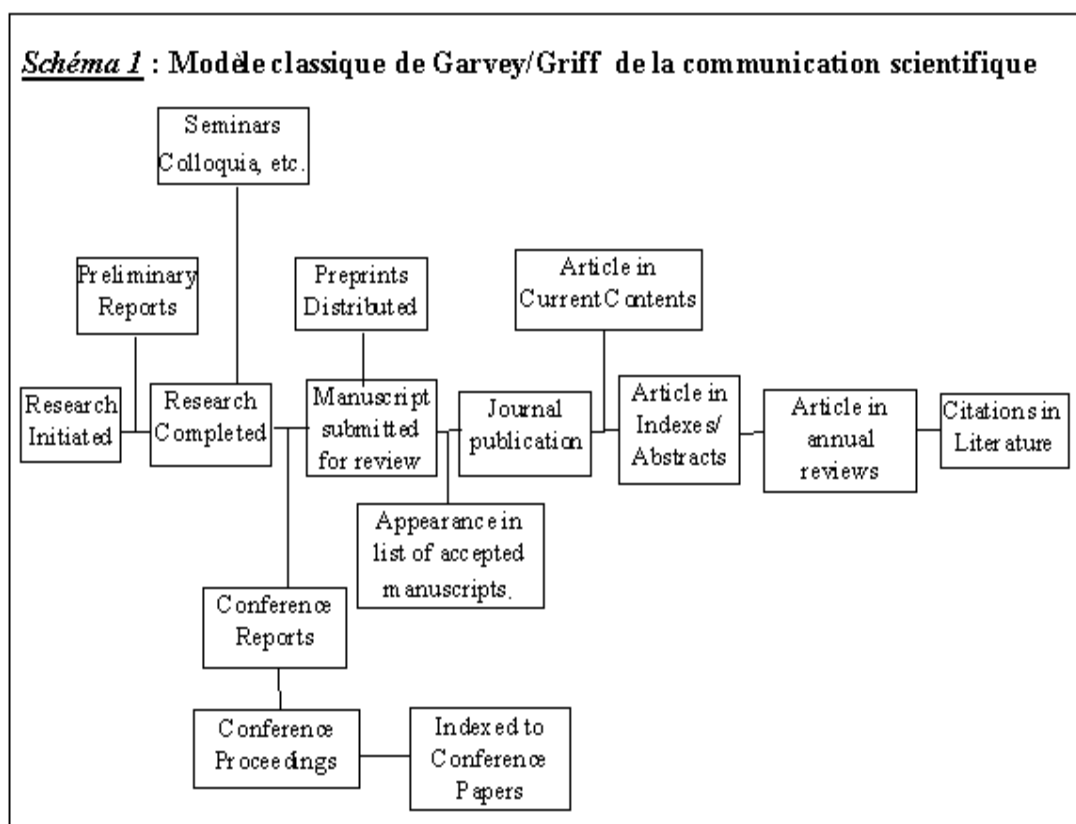
<b>Figure 1</b> : Le schéma canonique de Jakobson.....	13
<b>Figure 2</b> : la relation LG/ LC/ LS.....	25
<b>Figure 3</b> : les éléments de la communication scientifique.....	27
<b>Figure 4</b> : Démarches de production du discours scientifique.....	30
<b>Figure 5</b> : Modèle classique de Garvey et Griff de la communication scientifique.....	31
<b>Figure 6</b> : Modèle moderne de Garvey et Griff de la communication scientifique.....	32
<b>Figure 7</b> : schéma représentatif du discours spécialisé.....	33
<b>Figure 8</b> : schéma représentatif du discours de vulgarisation scientifique.....	34
<b>Figure 9</b> : La communication dans le discours publicitaire.....	35
<b>Figure 10</b> : Schéma récapitulatif des modèles de Balmet et Legg.....	35
<b>Figure 11</b> : La communication scientifique dans le mémoire.....	51
<b>Figure 12</b> : La stratégie argumentative dans le mémoire.....	55
<b>Figure 13</b> : La construction du texte.....	57

## **Annexe 2 : Inventaire des tableaux**

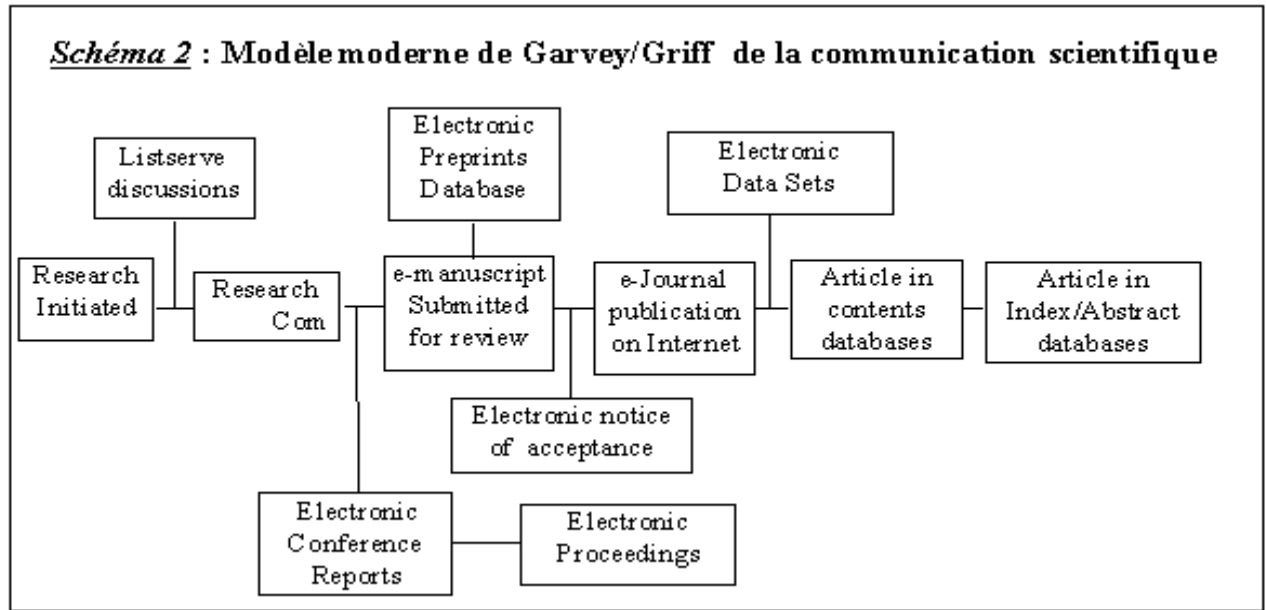
**Tableau 1** : Exemples d'anaphores couramment utilisées dans les textes formels.....65

**Tableau 2** : Tableau récapitulatif des connecteurs logiques et de leurs fonctions.....78

## **Annexe 3 : Modèles originaux de la communication scientifique de Garvey et Griff (en anglais)<sup>1</sup>**



<sup>11</sup> Garvey et Griff, cités par Mohammed Ben Ramdhane : « Les nouvelles pratiques de production et d'usage des revues scientifiques dans leur passage du papier à l'électronique » in (communication au premier colloque International en Science de l'Information CIS T99, *Les bibliothèques à l'ère des réseaux d'information*, Tunis, 3-5 mars, 1999), traduction libre. Disponible sur: <http://www.recodoc.univ-lyon1.fr/publications/CIS199/CIS199.htm>



# **BIBLIOGRAPHIE**

## I. OUVRAGES THEORIQUES

1. ADAM Jean-Michel, *Les Textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Ed. Nathan Université, Paris, 1997.
2. ADAM Jean-Michel, *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Ed. Nathan Université, Paris, 1999.
3. ANSCOMBRE Jean-Claude et DUCROT Oswald, *L'Argumentation dans la langue*, Ed. Mardaga, Belgique, 1997.
4. ARCAND Richard et BOURBEAU Nicole, *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*, Ed. De Boeck université, Belgique, 1998.
5. BAYLON Christian et MIGNOT Xavier, *La Communication, les outils et les formes de la communication : Une présentation méthodique et illustrée*, Ed. Nathan Université, France, 2003.
6. BENVENISTE Emile, *Problèmes de linguistique générale (T1)*, Ed. Gallimard, France, 2006.
7. BENVENISTE Emile, *Problèmes de linguistique générale (T2)*, Ed. Gallimard, France, 2005.
8. BRETON Philippe, *L'argumentation dans la communication*, Ed. La découverte, Paris, 2003.
9. CABRE Maria-Teresa, *La terminologie : théories, méthodes et applications* Ed. Armand Colin, Canada, 1998.
10. CALAS Frédéric et CHARBONNEAU Dominique-Rita, *Méthode du commentaire stylistique*, Ed. Nathan Université, France, 2004.
11. COLETTE Kleemann-Rochas et al., *Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours ?* Ed. CLIUE, Italie, 2003.
12. CREPIN F. LORIDON M. et POUZALGUESDOMON E., *Français méthodes et techniques*, Ed. Nathan, Paris 1992.
13. DALCQ Anne-Elizabeth, ENGLEBERT Annick, UYTTEBROUCK Eric et RAEMDONCK Dan Van, *Mettre de l'ordre dans ses idées : classification des articulateurs logiques pour structurer son texte*, Ed. De Boeck, Belgique 1999.

14. DALCQ Anne-Elizabeth, ENGLEBERT Annick, UYTTEBROUCK Eric et RAEMDONCK Dan Van, *Lire, comprendre, écrire le français scientifique : avec exercices et corrigés*, Ed. De Boeck, Belgique 1999.
15. DUCROT Oswald et *al.*, *Les mots du discours* Ed. Minuit, Paris, 1980.
16. EURIN BALMET Simon et HENAO DE LEGGE Martine, *Pratique du français scientifique*, Ed. Hachette, France 1993.
17. GARDES-TAMINE Joël et PELLIZA Marie-Antoinette, *La construction du texte : de la grammaire au style*, Ed. Armand Colin, Paris 1998.
18. GARY-PRIEUR Marie-Noëlle, *Les termes clés de la linguistique* Ed. Seuil, Paris, 1999.
19. GIRARDET Jacky et PLUM-DE VRIES Chantal, *Le nouveau sans frontière (4) : méthodes de français*, Ed. Clé Internationale, Paris, 1993.
20. JEANDILLOU Jean-François, *L'analyse textuelle*, Ed. Armand Colin, Paris 1997.
21. KOCOUREK Rostislav, *La langue française de la technique et de la science* Ed. Brandstetter, Allemagne, 1991.
22. LERA Pierre, *Les langues spécialisées*, Ed. Puf, France, 1995.
23. MAINGUENEAU Dominique, *Analyser les textes de communication* Ed. Nathan, Belgique, 2003.
24. MARGULIEW Henri, *Etude d'un texte argumentatif* Ed. Ellipses, France, 1996.
25. MEYER Bernard, *Les pratiques de communication : de l'enseignement supérieur à la vie professionnelle*, Ed. Armand colin, Paris, 1998.
26. MOUNIN George, *Clés pour la linguistique* Ed. Seghers, Paris, 1986.
27. NUCHEZE de Violaine et COLLETTA Jean- Marc, *Guide terminologique pour l'analyse des discours : lexique des approches pragmatique du langage*, Ed. Peter Lang, Allemagne, 2002.
28. PREFONTAINE Clémence, GODARD Lucie et FORTIER Gille, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Ed. Logiques, Canada, 1998.
29. REBOUL Anne et MOESCLER Jacques, *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Ed. Armand Colin, Paris, 1998.

30. ROLAND Eluard, *La pragmatique linguistique*, Ed. Nathan, Paris, 1985.
31. ROSSI Corinne, *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*, Ed. Presse Universitaire de, Nancy, Nancy, 2000.
32. SARFATI Georges-Elia, *Éléments d'analyse du discours* Ed. Armand colin, Espagne, 2005.
33. SAUSSURE Ferdinand (de), *Cours de linguistique générale* Ed. Ed. Enag (3ème édition), Alger, 2003
34. SHIRLEY Carter-Thomas, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Ed. L'Harmattan, France, 2000.
35. SIOUFFI Gilles et RAEMDONCK Dan Van, *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Ed. Bréal, France, 1999.
36. VIGNER Gérard, *Lire : du texte au sens*, Ed. Clé Internationale, Paris, 1979.

## II. DICTIONNAIRES

1. CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique (directeurs), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Ed. Seuil, France, 2002.
2. DUBOIS Jean et *al.*, *Dictionnaire de linguistique*, Ed. Larousse, Paris, 2002.
3. DUCROT Oswald et TODOROV Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ed. Seuil, France, 1972.
4. MATHIEU-ROSAY Jean, *Dictionnaire étymologique*, Ed. Marabout, Belgique, 1985.

## III. Webographie

1. AUDREY Duplat, « La communication scientifique dans les pays en développement : Etat actuel de la recherche scientifique et analyse ciblée de trois problématiques de communication scientifique en Afrique Subsaharienne » [en ligne] : <<http://www.michelclaessens.net/afrique.pdf>>
2. BARRERE Martine, « Science et société, quelle raison partager ? » in *Cahiers de Golab change*, N° 06, février 1996, [en ligne] :

<[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/carton07/010008888.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/carton07/010008888.pdf).>

3. BEAUDET Céline « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique » in *Recherches en rédaction professionnelle*, vol. 1, n° 1, hiver 2001, [en ligne] : <<http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/Beaudet2.pdf>>
4. BEN RAMDHANE Mohammed: « Les nouvelles pratiques de production et d'usage des revues scientifiques dans leur passage du papier à l'électronique » in *Les bibliothèques à l'ère des réseaux d'information*, (communication au premier colloque International en Science de l'Information CIS T99), Tunis, 3-5 mars, [en ligne] : <<http://www.recodoc.univ-lyon1.fr/publications/CISI99/CISI99.htm>>
5. Centre de Communication Ecrite (CCE), « Pour guider son lecteur d'une main sûre : les marqueurs de relation et les organisateurs textuels », [en ligne] : <<http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm>>
6. CHAROLLES M. « COHÉRENCE, PERTINENCE ET INTÉGRATION CONCEPTUELLE » [en ligne] : <<http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/MCCoherencePertinenceIntegrationConceptuelle.pdf>>
7. CHUONG Vo Van (université de Cantho, Vietnam), « Procédés anaphoriques et lecture en FLE », 2003, [en ligne] : <<http://www.fdlm.org/fle/article/327/vanchuong.php>>
8. COMBETTES Bernard et FRESSON Jacques, « Quelques éléments pour une linguistique textuelle » [en ligne] : <<http://www.pratiques-cresef.com/cres06c4.htm>>
9. CSÛRY ISTVAN, « Quelques éléments pour une grammaire textuelle (comparée), Une étude des connecteurs argumentatifs oppositifs français mis en perspective contrastive », in *Revue d'Études Françaises*, 1/1996, [en ligne] : <[http://cief.elte.hu/Espace\\_recherche/Budapest/REF1\\_articles/CSURY.PDF](http://cief.elte.hu/Espace_recherche/Budapest/REF1_articles/CSURY.PDF)>



10. DEFAYS Jean-Marc, MARECHAL Marielle et SAENEN Frédéric, *Principes et pratiques de la communication scientifique*, Ed. De Boeck Université, 2003, [en ligne] : <<http://books.google.fr/>> .
11. DEVILLA L. « Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1, 2006, pp. 259-275, [en ligne] : <[http://alsic.u-strasbg.fr/v09/devilla/alsic\\_v09\\_14-liv4.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v09/devilla/alsic_v09_14-liv4.htm)>.
12. FLØTTUM Kjersti, « Les "personnes" dans le discours scientifique : le cas du pronom ON », Université de Bergen, [en ligne] : <<http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/KFL/KFL01-Floettum/>>.
13. FONSECA Joaquim, « Quelques considérations sur l'enseignement des langues de spécialité », (communication présentée au colloque *Avenir des langues étrangères*, Lisboa, février, 1986, [en ligne] : <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2552.pdf>>.
14. FONTAINE Stéphane, « Les relations logiques », [en ligne] : <<http://www.lettres.net/pdf/methodes/rerelations-logiques.PDF>>
15. GIOT B. et QUITTRE V. « Structurer ses acquis en sciences : le rôle de l'écrit », [enligne] <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/106/synthese/article2005.pdf>
16. HAZAEL-MASSIEUX Marie-Christine, « De la connexité aux connecteurs, en français et au créole » in *Travaux du CLAIX*, 2004, [en ligne] : <http://creoles.free.fr/archivesGSB/GSB92.pdf>>
17. LEGALLOIS Dominique (coordonateur), « Organisation des textes et cohérence des discours » Journée d'étude organisée en mai 2005 par le CRISCO, (Centre de Recherches Interlangues sur la Signification en Contexte) à l'Université de Caen, [en ligne] : < <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/sommaire.php?id=1276>>
18. « LES INDICES GRAMMATICAUX DE L'ÉNONCIATION », sans auteur, [en ligne] : <<http://bbouillon.free.fr/univ/ling/Fichiers/enonc/enonc2.htm>>

19. MATJAZ Potrc « Communication-Intention », [en ligne]:  
<<http://www2.arnes.si/~supmpotr/comm.doc>>
20. MENARD Louise, « PROCÉDÉS EXPLICATIFS », [en ligne] :  
<<http://www.protic.net/profs/menardl/frtextes/explicatif-organiseurs.html>>
21. PARPETTE Chantal, « Le français de spécialité, une notion paradoxale ? » in  
BIDUL n°1, [en ligne] : <<http://sites.univ-lyon2.fr/cief/publ/bidul1.pdf>>
22. PELLETIER Daniel et BOISVERT Danielle, « un article scientifique où le repérer et  
comment en déterminer la qualité ? », Université de Québec, janvier 2004, [en  
ligne] : <[http://biblio.uqo.ca/aide-guides/guides-  
thematiques/documents/article-scientifique.pdf](http://biblio.uqo.ca/aide-guides/guides-thematiques/documents/article-scientifique.pdf)>
23. PETIT Michel, « L'individualisation dans le discours scientifique : une approche  
fondée sur l'étude du SUCH », in *Revue électronique de l'UNS*, décembre 1999,  
[en ligne] : <<http://revel.unice.fr/cycnos/document.html?id=59>>.
24. PEYROUTET C., 1991, « Rédiger un texte écrit », [en ligne] :  
<<http://www.users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/ecrit/prescri.htm>>
25. RASTIER François « Discours et texte » in *Texto*, juin 2005, [en ligne] :  
<[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier\\_Discours.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html)>
26. ROSSARI Corinne, « Les adverbes connecteurs : vers une identification, de la  
classe et des sous-classes<sup>1</sup> », Département de Français et de Linguistique,  
Universités de Fribourg et de Genève, [en ligne] :  
<<http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=27>>
27. SHIRLEY Thomas « Langue de spécialité - cohésion, culture et cohérence : Une  
approche discursive », Institut National des Télécommunications, [en ligne] :  
<<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/28/18/98/PDF/GERNSWR.pdf>>
28. TOMA Cristina Alice, « Cohésion informative dans le discours scientifique », [en  
ligne]:<[http://www.cavi.univparis3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT\\_1\\_02.pdf](http://www.cavi.univparis3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_1_02.pdf)>
29. TOTSCHNIG Michael, « Éléments pour une théorie pragmatique de la  
communication », [en ligne] :  
<<http://www.er.uqam.ca/nobel/d364101/pragmatique.shtml>>

30. TRAN Din Chinh, « Quelques conseils pour la rédaction d'un mémoire », *in* *Cézame*, n°05, novembre 2007, [en ligne] : <[http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111:quelques-conseils-pour-la-redaction-dun-memoire&catid=42:refletindo-arquivos&Itemid=61](http://www.cezame.proffint.com/index.php?option=com_content&view=article&id=111:quelques-conseils-pour-la-redaction-dun-memoire&catid=42:refletindo-arquivos&Itemid=61)>.
31. VANDENDORPE Christian « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », Université d'Ottawa, [en ligne] : <<http://www.ruor.uottawa.ca/fr/bitstream/handle/10393/12813/Grammaire%20du%20texte.pdf?sequence=1>>
32. Université de Fribourg : *Séminaire de sociologie* « GUIDE DE PRESENTATION DES TRAVAUX ECRITS » [en ligne] : <[http://www.usherbrooke.ca/dlc/pdf\\_doc\\_xls/guidepresentation\\_fls.pdf](http://www.usherbrooke.ca/dlc/pdf_doc_xls/guidepresentation_fls.pdf)>
33. [www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr)
34. [www.cahiersducel.com](http://www.cahiersducel.com)
35. [www.lrd.fr](http://www.lrd.fr)

#### IV. MEMOIRES

1. FERAHTIYA Sihem, *Compétences et difficultés dans l'utilisation du discours scientifique : cas des mémoires de fin de cycle des étudiants de département de français de Batna*, Université Mohamed BOUDIAF, M'sila, 2007/2008.
2. NGUYEN Huong Tra, *L'étude de l'emploi des marqueurs de relation dans les mémoires de licence des étudiants de la filière agroalimentaire de l'université de Catho*, (mémoire de Master 2), Université de Hochiminh-ville, Vietnam, septembre 2007.

# Table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	06
<b><u>Chapitre I</u> : La communication scientifique : fondements théoriques</b> .....	10
I.1 De La communication générale à la communication scientifique.....	11
I.1.1 La communication générale : aperçu théorique.....	11
I.1.2 "Discours" et / ou "Texte".....	14
I.1.3 La distinction entre « genre » « discours » et « texte ».....	17
I.2 La communication scientifique : définition et caractéristiques.....	20
I.2.1 Définitions de la langue de spécialité.....	20
I.2.2 La relation langue générale/langue commune/langue de spécialité.....	23
I.2.3 Définition et modèles de la communication scientifique .....	26
I.2.3.1 Définition de la communication scientifique.....	26
I.2.3.2 Modèles de la communication scientifique.....	29
I.3 Pragmatique linguistique et communication scientifique.....	36
I.3.1 Ecrit scientifique c'est communication scientifique.....	36
I.3.2 Caractéristiques du texte scientifique.....	37
I.3.3 Les marqueurs énonciatifs dans le texte scientifique.....	43
<b><u>Chapitre II</u> : Texte de mémoire et communication scientifique</b> .....	47
II.1 L'écrit scientifique sous forme de mémoire.....	48
II.1.1 L'architecture du mémoire .....	48

II.1.1.1 L'introduction.....	49
II.1.1.2 Le développement .....	49
II.1.1.3 La conclusion.....	50
II.1.2 La communication scientifique dans le mémoire.....	50
II.1.3 Argumentation et stratégie argumentative dans le mémoire.....	53
II.2 « Cohérence » et « Cohésion » dans le texte scientifique.....	56
II.2.1 Le texte scientifique : de la phrase au paragraphe.....	56
II.2.2 Définition de la cohérence.....	59
II.2.3 Distinction entre « Cohérence » et « Cohésion ».....	62
II.2.4 Les critères d'évaluation de la cohérence dans un texte écrit.....	69
II.3 Texte de mémoire et articulation logique.....	72
II.3.1 Définition et rôle des connecteurs .....	72
II.3.2 Typologie des connecteurs logiques.....	76
II.3.3 Quelques articulateurs difficiles.....	79
<b>Chapitre III: Analyse de l'articulation logique des textes des mémoires.....</b>	<b>83</b>
III.1 Présentation du corpus et méthodologie du travail .....	84
III.1.1 Description du corpus.....	84
III.1.2 Description de la méthodologie.....	85
III.2 Analyse du corpus.....	87
III.2.1 Fréquence d'emploi des différentes catégories .....	87
III.2. 2 Inventaires des articulateurs employés.....	92
III.3 Interprétation des résultats.....	101
III.3.1 L'emploi des articulateurs.....	101

III.3.1.1 Les emplois répétés.....	101
III.3.1.2 Les emplois erronés.....	103
III.3.2 La construction des paragraphes.....	109
III.3.2.1 L'unité de "pensée".....	109
III.3.2.2 L'unité de "composition".....	110
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>114</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>119</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>127</b>